II 97.180

BIBL. C[illegible] UNIV.
„M. E[illegible]" IAŞI
II 97.180

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAS/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

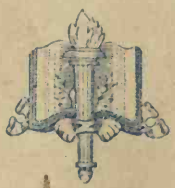
97.180

VĂNESCUL

DIDACTICA GENERALĂ

PRINCIPII DE EDUCAŢIA INTELIGENŢEI

EDIŢIA II-a
REVĂZUTĂ ŞI ADĂOGITA



«CULTURA ROMÂNEASCĂ»
INSTITUT DE EDITURĂ — BUCUREŞTI, STR. PITAGORA, 18
— 1929 —

„Cultura Românească", Pitagora, 16-18

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAȘI
II-97.180

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

I. GĂVĂNESCUL

DIDACTICA GENERALĂ

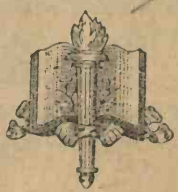
PRINCIPII DE EDUCAŢIA INTELIGENŢEI

EDIŢIA II

REVĂZUTĂ ŞI ADĂOGITĂ

762555
B.C.U. IASI

II 97180
fond S



«CULTURA ROMÂNEASCĂ»
INSTITUT DE EDITURĂ — BUCUREŞTI — STR. PITAGORA, 18

BCU IAŞI / CENTRUL UNIVERSITAR LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU"
IAȘI
acc. 212.333

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PREFAŢĂ

I

Problemele didactice sunt azi de actualitate. Ele sunt — dacă se îngădue această împerechere de cuvinte — de o veche *actualitate.*

Congresul internaţional al profeorilor secundari, *ţinut în România, vara trecută, a repetat, în ordinea de zi a desbaterilor lui, starea de suflet a momentului cultural din secolul al 17-lea, care a făcut să se nască* Didactica *din geniul pedagogic al lui Comeniu.*

Ce trebue să se înveţe, şi cum trebue să se înveţe, ca să poată şcoala să împace trebuinţele şi cerinţele de cultură ale timpului cu puterile de apercepere şi de rezistenţă sufleteasca ale copiilor?

Ştiinţe noui cer intrarea în învăţământ. Situaţii noui culturale ridică alte principii de valorificare a studiilor.

Cum stăpânim îngrămădirea cunoştinţelor?

Cum exprimăm valoarea relativă a studiilor în o nouă organizare a învăţământului?

Probleme de programă, probleme de metodă, probleme de organizare s'au pus şi repus din nou, s'au discutat; s'au propus soluţii.

Şi, mai presus de toate problemele speciale de didactică, în faţa profesorilor secundari din toate ţările culte, un membru din Inalta Regenţă *a României a pus, cu profundă înţelepciune, chestia fundamentală a şcolii:* formarea profesorului.

Principiile cele mai sănătoase ale învăţământului şi ale

educaţiei rămân pure abstracţiuni teoretice în lumea ideilor, dacă nu pătrund ca forţe vii în sufletele celor chemaţi a le realiza.

In opera sa şcolară de fiecare zi, profesorul desleagă în practică, vrând-nevrând, călăuzit de inspiraţiile schimbătoare ale sugestiilor empirice, când una când alta din problemele didactice, într'un fel sau altul.

Problemele instrucţiei şi ale educaţiei sunt constituite şi formulate pe temeiul unor anumite principii.

O aprofundare sistematică a acestor principii nu e oare indispensabilă orcărei conştiinţe profesorale?

II

Ediţia de faţă a Didacticei generale *se prezintă cu schimbări remarcabile faţă de cea precedentă. Ordinea capitolelor e cu totul alta, după o înlănţuire logică mai vizibilă.*

S-au adăugat capitole cu totul noui. Relevez pe acelea relative la Intuiţia *în învăţământul secundar şi în special pe acelea cari lămuresc mai deaproape noţiunea* învăţământului educativ, *şi cari alcătuesc la un loc părţi noui întregi ale acestei cărţi:*

«Invăţământul educativ, în cadrul educaţiei complecte.

«Invăţământul educativ în cadrul orgnizaţiei şcolare, cu privire la reforma şcolară din 1928.

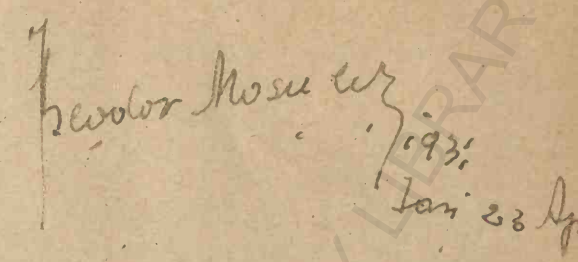
«Factorii efectivi ai învăţământului educativ; programa, manualul, profesorul».

In capitolul «Programa cu factor efectiv al învăţământului educativ» s-a insistat asupra efectului educativ specific *al diferitelor studii şcolare.*

Am găsit util a adăuga la sfârşitul cărţii un mic Apendice, *coprinzând, între altele, îndrumările* oficiale *privitoare la* Educaţia morală, *în legătură cu ideile expuse în chestia învăţământului educativ.*

I. GĂVĂNESCUL

11 Februare 1929 Iaşi



INTRODUCERE.

Priviri generale asupra didacticei.

Intâia privire generală a spiritulni asupra unei ştiinţe trebue să cuprindă, odată cu linia formelor ei caracteristice, şi înţelesul specific al apariţiei ei în cadrul realităţii, şi în rostul lumii şi al vieţii. Trebue să stabilească locul şi întinderea pe globul intelectual al ştiinţei omeneşti. Trebue să ne arate legăturile ei cu interesele simţite ale societăţii şi direcţia paşilor ei în desvoltarea culturei.

De aceea, totdauna o privire introductivă în o ştiinţă înfăţişează minţii o latură a actualităţii. Vieaţa, urzită în principiile cele mai abstracte ale ştiinţei, are totdauna acest privilegiu. Chiar considerată istoriceşte, ea e tot pulsaţie a momentului. Ce este absolut mort şi fără interes, nu-şi merită locul nici în cadrul istoriei.

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA I.

Introducerea în Didactica Generală.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. I.

Importanţa educaţiei intelectuale.

Interesul de actualitate al ştiinţei ce se ocupă cu educaţia inteligenţei. — Rolul inteligenţei în vieaţă. — Primatul inteligenţei în şcoală şi în directivele culturei. Motivarea lui. Primatul voinţei şi al Binelui. Motivarea lui.

Când este vorba de înţelegerea unei înrâuriri practice în curs de actualizare, ca în opera educaţiei îndeplinite asupra unui organ sau unei funcţiuni constitutive a vieţii — cum este inteligenţa — se înţelege dela sine că şi cele mai abstracte şi obiective consideraţii ştiinţifice şi filosofice se înfăţişează minţii, în ultima analiză, ca un aspect al interesului biologic social, ca o latură a actualităţii.

Rolul inteligenţei în vieaţă.

Apologia inteligenţei ar fi naturală, când se întreprinde educarea ei. Şi e îndreptăţit, în limitele dictate de adevărurile fundamentale ale ştiinţei sufletului.

Să nu se uite că, pentru vieaţă, funcţiunea celor trei aşa zise facultăţi — inteligenţă, sentiment şi voinţă — este *deopotrivă de indispensabilă.* Fără una din ele vieaţa este imposibilă şi orice manifestare a ei se afirmă sub întreitul aspect al înţelegerii, simţirii şi acţiunii.

O sensaţie nu este pur şi simplu un fenomen de cunoaştere; este tot aşa de bine un act de valorificare, şi, prin asta

chiar, un motiv de acţiune. Creerul, în concepţia pragmatică, e un organ de acţiune, nu de idei.

Lăsând la o parte exclusivismul concepţiei pragmatice, după care creerul e un organ de acţiune, rămâne adevărul general, că în toate momentele vieţii sufleteşti este o *unitate* de funcţiune integrală, alcătuită din cunoaştere, simţire, acţiune.

Şi totuşi între aceste aspecte nedespărţite ale unităţii psihice se distinge o nuanţă de întâietate în favoarea uneia din ele, care nu este numai decât inteligenţa.

Dacă *a cunoaşte* lumea e o condiţie de a trăi, a şti sa dai lucrurilor *valoarea* lor proprie, în raport cu vieaţa, şi a şti să *lucrezi* hotărât şi conform cu scopurile mari ale existenţei, e condiţia unei vieţi demne de a fi trăită, unei vieţi normale.

Plecăm astfel dela principiul că, în mecanismul complect al structurei şi funcţiunilor biologice, există o erarhie de valori între facultăţile sufletului, în care inteligenţa nu ocupă locul de frunte, ci un loc secundar.

De aceea se şi pune, în concepţia unei educaţii complecte, accent deosebit pe desvoltarea simţimântului şi a voinţei, pe educaţia morală, pe formarea caracterului.

Primatul inteligenţei în şcoală şi în mişcarea culturală.

De fapt, însă, în practica lucrului, acea-ce isbeşte mai mult din activitatea instituţiilor sociale create pentru formarea omului, este atenţia îndreptată mai mult, dacă nu exclusiv, către laturea intelectuală.

Şcolile se ocupă cu învăţătura. Instrumentul de lucru e cartea, care, când nu e un instrument de tortură, se adresează unei funcţiuni intelectuale, — adesea numai memoriei.

Şi când filosofii educaţiei se ridică în contra cărţii, se ridică de fapt nu în contra concentrării muncei pedagogice în direcţia desvoltării inteligenţei, ci în contra unui *mijloc* ineeficace, nedestoinic pentru realizarea scopului.

Directiva aceasta culturală nu e caracteristică exclusiv zilei de azi. Manifestările ei se constată mai departe, în trecut.

Timpurile noui, evul modern debutează, în filosofie, cu o prea-mărire a puterii inteligenţei.

Ieşind din slujba, aproape din robia teologiei, care a caracterizat întreg Evul Mediu, cugetarea îşi afirmă libertatea de cercetare în toate direcţiile.

Şi una din grijile conştiinţei filosofice, era să se preocupe de îndrumarea inteligenţei în funcţiunea ei de cunoaştere a lumii.

Bacon a dat «Novum Organon», noua metodă în cercetarea naturei, spre deosebire de cea veche, dominantă, a lui Aristotel: inducţia cu observarea şi experimentul în locul silogismului.

Descartes dă «Discours de la Méthode».

Iar *John Locke*, în «Incercări asupra inteligenţei omeneşti», cercetează *cum* cunoaştem, ca să ajungă la determinarea condiţiilor şi limitelor cunoaşterii omeneşti: pune bazele *teoriei cunoaşterii*, problemă care preocupă de atunci întreg secolul 18 şi 19 în cugetarea filosofică, până azi.

Accentuarea importanţii *sentimentului* de către Shaftesbury şi de alţi filosofi englezi, pe care a propovăduit-o cu căldura talentului său pasionat J. J. Rousseau, n'a tulburat mult intelectualismul, din linia lui dominantă; a găsit însă, în curentele literare şi artistice ale romantismului, un simptom, destul de însemnat, al unei noui atitudini sufleteşti faţă cu lumea.

Primatul, pe care îl acordă Kant, în filosofia sa, *Raţiunii practice*, adică în fond *voinţei*, e o traducere în cugetarea filosofică a unei noui atitudini sufleteşti, deşi confuză şi îmbrăcată tot în formele terminologiei intelectualiste: *raţiune* practică.

Mai hotărâtă apare prioritatea *voinţei* asupra inteligenţei în: *Lumea ca voinţă şi reprezentare* a lui Schopenhauer.

Cu tot primatul *metafizic* al voinţei, după Schopenhaur, rolul inteligenţei umane, chiar la el, e de o importanţă extremă

pentru viaţă. Ea constitue mijlocul de afirmare şi de realizare a cerinţelor vieţii, lumina ce merge înaintea voinţei ca să-i arate drumul spre scopurile ei. Toată propăşirea omeniri stă în ascuţimea de vederi şi în mulţimea de constatări prinse de inteligenţă, stă în ştiinţă.

Pragmatismul nu se depărtează deloc de această concepţie a raportului practic dintre cugetare şi vieaţă. Caută să ni-l motiveze şi să-l explice mai adânc, cu mari consideraţii de ordin ştiinţific şi filozofic.

Increderea în puterile de cunoaştere ale omului era natural susţinută şi inspirată de cuceririle spiritului asupra naturei lucrurilor, urmate una după alta dela sfârşitul secolului XV şi începutul sec. XVI încoace.

O legiune de genii s'au succedat, descifrând tainele realităţii, în toate direcţiile. După Copernic (1473 — 1544) Kepler (1571—1630) cu *Epitome astronomiae Copernicanae*, *cu Mysterium cosmographicum.* Apoi Galilei (1564 — 1642), cu telescopul care îi revelă petele solare, sateliţi lui Jupiter, fazele lui Venus.

Harvey: circulaţia sângelui (1619).

Marele Newton (1642—1727): gravitaţia universală şi descompunerea luminii.

Bayle şi Huygens: fizica. Lavoisier, în secolul 18-lea: chimia. Aug. Comte: sociologia. Şi, în realitatea lumii spiritului, ştiinţe noui, sau cu strălucire nouă: biologia, psihologia. Istoria.

Pozitivismul lui Bacon, punând la începutul evului modern accentul pe puterea ştiinţei: «Atât putem cât ştim», îşi găseşte în sistemul de gândire al lui Comte, în secolul 19-lea, ecoul confirmator: *savoir c'est pouvoir.*

Şi toate descoperirile practice şi invenţiile technice, cu atâtea aplicaţii miraculoase, atestă temeinicia acestui aforism, slăvesc puterea inteligenţei, înalţă încrederea omului în sine îndreptăţesc cultul geniului omenesc exprimat în *ştiinţă.*

Apologia inteligenţei nu se mărgineşte la foloasele practice aduse vieţii prin descoperirea legilor naturei.

Desigur, multe din adevărurile desinteresate, cari în prezent nu au nici-o aplicaţie practică, şi cari alcătuiesc domeniul aşa ziselor cercetări *ale ştiinţei pentru ştinţă*, se poate să-şi găsească *odată*, în viitor, o aplicaţie utilă.

Pentru conştiinţa cercetătorului, însă, în momentul investigaţiei, şi pentru interesul general al spiritului social, încordarea inteligenţei în direcţia stabilirii adevărului desinteresat, e justificat şi explicat prin un impuls specific al sufletului omenesc, prin *trebuinţa de a înţelege pentru a înţelege:* impulsul curat teoretetic, trebuinţa filosofică.

In această direcţie, omul caută să oglindească în spiritul său ordinea şi legătura cauzală a fenomenelor realităţii, în diferitele ei domenii.

Se formulează astfel marile probleme ale lumii: se caută construirea de raporturi anumite între anumite categorii de fapte şi fenomene, şi între mai multe categorii de fenomene, între ele.

Se caută ceva mai mult, sinteza ultimă a tuturor datelor şi concluziilor tuturor ştiinţelor în o unitate de concepţie totală asupra lumii şi vieţii.

Se caută originea realităţii, esenţa ei constitutivă primordială, evoluţia şi scopul ei din urmă. Şi în sfârşit, întorcându-se *asupra sa însăşi*, inteligenţa caută să se pătrunză în tainele funcţiunii sale proprii, şi în raporturile ei cu realitatea.

Ieşită din constituţia şi desvoltarea cosmosului, ea îşi apare şie-şi ca o încercare a lumii de a se pătrunde pe sine însăşi, de a se cunoaşte, tradusă în forme de conştiinţă omenească. *Reletivismul* ineluctabil al cunoaşterii.

Oricât de înalte şi depărtate de interesele actualităţii, însă, filosofia şi metafizica tot îşi aduc aminte că s-au ridicat din creerul unei fiinţe care trăeşte pe pământ. Din ansamblul concepţiilor lor, un ecou emoţional se coboară în suflet. Seninătatea sau întunecarea existenţei se revarsă adesea din

atmosfera ideală a teoriilor filosofice şi a hipotezelor metafizice.

Se pune astfel, pe altă cale, din nou chestiunea primatului inteligenţei faţă de puterile directive ale personalităţii, faţă de voinţă şi de sentiment; sau, în altă formulare: primatul adevărului şi-al ştiinţei în sine, — produse ale inteligenţei — faţă de idealurile vieţii, de interesele sociale, de Bine.

Vieaţa e o realitate dată, în timp şi spaţiu. Adevărul, ştiinţa, un proces de stabilire de raporturi sigure între lucruri. Acest proces nu este niciodată închis, definitiv. «Ştiinţa progresează» e formula. Asta înseamnă că în fiece clipă ea se găseşte în o fază provizorie, eventual abandonabilă.

Vieaţa este, tot în fiece clipă, o realitate, nu o presumţie, nu o hipoteză.

E dreptul ştiinţei, firește, să-şi afirme stabilirea de moment a raporturilor dintre idei, după raportul, presupus conform, dintre fenomene Şi cu atât rolul ei teoretic este îndeplinit. Pasul către adaptarea supoziţiilor ei la vieaţă rămâne să-l facă vieaţa însăşi, în măsura dictată de legile ei constitutive.

Viaţa, în genere, în special cea socială, cu însuşirile ei de afirmare şi înaintare, are la rândul său dreptul de a lua din afirmaţiile ştiinţei — din luminile inteligenţei — acea ce îi convine şi atât cât îi convine, şi a lăsa de o parte aceea ce ar putea-o stânjeni şi vătămă.

Primatul hotărâtor între arătările inteligenţei şi cerinţele voinţei, între Adevăr şi Bine, îl are voinţa, îl are Binele, sau voinţa Binelui.

CAP. II.

Educaţia inteligenţei.

Educaţia şi instrucţia. — Scopul funcţional al inteligenţei. Condiţii pentru atingerea lui. — Considerarea lor sub aspectul pedagogic. — Scopuri didactice. — Educaţia intelectuală şi cea integrală.

Oricât de secundar, în aspectul filosofic şi etic al vieţii, rolul inteligenţei în viaţă este imens.

A educa facultatea, care constitue puterea omului asupra naturei, e o sarcină din cele mai delicate şi nobile, reclamate de legitima mândrie a genului omenesc în lume.

Ce se înţelege însă prin *educarea inteligenţei?*

E tot una *a educa* inteligenţa cu a o *instrui*?

1. A instrui însemnează a da cunoştinţe.

A educa inteligenţa, însemnează a-i da *deprinderi bune de funcţiune* efectivă în vederea scopului ei biologic.

Cunoştinţele, în acest caz, sunt mijloace: comunicarea lor: prilej de exercitare a activităţii normale a voinţii.

2. Activitatea normală a spiritului, este aceea care duce la scopul ei.

Scopul funcţiunii de cunoaştere este *adevărul.*

Adevărul, este de două feluri:

a) *subiectiv,* concordanţa dintre idee şi expresiunea ei în afară, fie acesta cuvânt, sau alt semn sensibil, care o simbolizează şi o reprezintă.

b) *obiectiv,* sau concordanţa *dintre idee şi lucrul sau fenomenul* din afară la care se raportează.

a) Primul fel de adevăr conţine elementul etic al credinţei în valabilitatea lui şi pe acela al bunei credinţe şi al sinceităţii în formularea lui, presupune *veracitatea.*

El se poate deosebi de adevărul obiectiv, fără ca subiectul să fie vinovat, moraliceşte, de ne-adevăr sau de minciună. Cei cari spuneau că soarele se învârteşte împrejurul pământului, spuneau ceea-ce gândiau, ceea-ce credeau. Spusele lor corespundeau ideilor lor, dar ideile nu corespundeau raportului obiectiv dintre lucruri şi fenomene.

E un neadevăr, isvorât din ignoranţă.

Ignoranţa nu este o vină, când e explicabilă şi scuzată prin starea generală a culturei unei operi, lipsite de mijloacele necesare pentru obţinererea unor informaţii asupra naturei.

Ignoranţa, însă, devine condamnabilă, când posibilitatea orientării există, când mijloacele de informaţie stau la îndămână, sau, în tot cazul, nu lipsesc.

b) *Adevărul obiectiv,* acordul ideilor cu realitatea, se obţine sau *direct,* prin observaţie, sau *indirect,* prin raţionament.

Adevărul *direct,* când este numai empiric, poate fi o simplă iluzie. Are nevoie de confirmare şi de control îndelungat. Simţurile înşeală. Ele ne spun că soarele e mai mic decât pământul şi că stelele sunt toate mai mici decât soarele. O confruntare a acestor date sensibile cu alte multe date obţinute prin mai multe mijloace de observaţie, de control, de comparare, de judecată, de inducţie, de raţionament, a dus la concluzia contrară declarării simţurilor, anume că soarele e mai mare decât pământul şi că multe stele sunt mai mari decât soarele.

Primul adevăr obţinut pe cale directă, empiric, este înlocuit prin al doilea, prin cel indirect, inductiv-raţional, mai conform cu realitatea obiectivă.

Une-ori se zice că *adevăr* este acea ce stă în *acord cu un sistem de idei şi cugetări,* clădit unitar şi armonic.

Se consideră ca un ne-adevăr, bunăoară, transformarea cugetării în mişcare, şi a mişcării în cugetare, pentru că aceasta ar contrazice sistemul ştiinţific bazat pe concepţia persistenţei cantităţii de materile şi de forţă în univers.

Dar, în ultima analiză, temeiul acestui sistem şi al acestei concepţii însăşi stă în *conformitatea ei cu natura lucrurilor.* Afirmaţiile cari îl contrazic se infirmă singure prin contrazicerea lor indirectă cu natura lucrurilor.

3. Ce trebuie să facă inteligenţa ca să-şi ajungă scopul: gândirea adevărului.

Condiţiile de îndeplinit: a) Informaţii complecte asupra naturei: bogăţiei de idei şi cunoştinţe;

b) claritatea, exactitatea şi preciziunea lor.

c) Stabilarea de legături cât mai multe între ele, în acord cu raporturile obiective dintre fenomenele corespunzătoare.

La acestea John Locke adaugă: înlăturarea prejudiţiilor. E un corolar. De fapt, înlăturarea de criterii falşe ale adevărului se obţine prin stabilirea raporturilor adevărate, obiective, dintre idei.

4. Privite din punctul de vedere al interesului pedagogic, condiţiile şi concluziile acestea devin probleme didactice.

a) Înlăturarea ignoranţei, e o chestie de *program.* Ce să se înveţe?

b) Obţinerea de idei clare, precise, extacte, e o chestie de *metodă,* care în didactică e alta decât cea logică, ştiinţifică.

c) Stabilirea de legături se reduce la un exerciţiu al facultăţii de judecată şi raţionament.

Această funcţiune o numeşte Y. Locke; *sagocitas.*

Înţelesul ei duce la proprietatea genialităţii: intuiţia.

Sub acest aspect, ea se sustrage dela înrâurirea educaţiei

Alex. Bain are dreptate, din acest punct de vedere, când zice că «educaţia nu cuprinde întrebuinţarea *tuturor* facultă-

ţilor intelectuale. [1]) Dar exagerează când scoate de sub influenţa acţiunii educative toate funcţiunile productive ale inteligenţei, păstrând numai pe cele de achiziţiune, ca atenţia, perceperea, apercepţia, memoria, asociaţia. Dar şi judecata, raţionamentul, imaginaţia se pot exercita după reguli şi norme de funcţionare, deci se pot educa, se pot obţine deprindere de funcţionare justă, după legile logice.

«Sugacitatea» însă, invenţia, desigur nu. E chestie de dar al naturei. Puterea de *intuiţie* a geniului prinde raporturi nezărite de nimeni între lucruri şi fenomene, şi aceste fenomene pot fi din cele mai banale, de pildă căderea corpurilor. Dar un Newton a putut zări în ordinea lor banală legea gravitaţiei universale.

Educaţia intelectuală şi cea integrală, — După cum inteligenţa este o funcţiune psihică făcând, parte dintr'un sistem unitar de funcţiuni ale vieţii sufletului, tot aşa şi educaţia inţeligenţei nu poate fi o acţiune izolată şi de sine stătătoare, ci o parte integrantă din marea operă a educaţiei complecte. Ea influenţiază acţiunea de formare a voinţei şi a sentimentului, contribue la educaţia morală, estetică, religioasă, şi este la rândul său înrâurită de acţiunea educativă efectuată în aceaste sfere ale educaţiei integrale.

Acest efect de influenţă reciprocă între diferitele laturi ale acţiunii educative este o urmare firească a raportului organic de interdependenţă funcţională dintre cele trei aspecte inseparabile ale momentului psihic. Între diferitele facultăţi sufleteşti sunt legături organice, înnăscute, cari le fac să-şi radieze spontan efectele funcţionări lor dela una la alta, reciproc.

Psihologia stabileşte aceste raporturi de influenţă reciprocă între cele trei categorii inreductibile de funcţiuni psihice; ba şi dintre suflet, ca tot, şi corp, prin reflexul stării fiziologice asupra spiritului, şi vice-versa.

Fireşte, educaţia inteligenţei nu îndeplineşte *eo ipso* şi de-

1) *Science de l'Education,* cap. I.

săvârşit pe aceea a sentimentelor şi a voinţei. Fiecare facultate îşi are caracteristica sa constitutivă şi cerinţele sale speciale de funcţionare anumită, precum şi scopul său biologic determinat. Şi, pentru perfecţionarea fiecăreia din ele, în vederea scopului său material şi formal, sunt indicate anumite mijloace, anumite exerciţii deduse din natura lor specială.

In limita raporturilor fireşti dintre facultăţi, educaţia inteligenţei se poate şi trebue să se îndeplinească pe o scară mai întinsă decât o prezintă *întâmplarea* şi *mecanismul funcţional* al legăturilor organice dintre facultăţi, în mod *necăutat* şi *neintenţionat.*

Aceasta o cere şi o înlesneşte *arta didactică* a profesorului, care, conştient de rolul său de *educator*, o îndeplineşte lângă pe aceea de informator al inteligenţelor, în orice oră a programului de învăţământ.

Orice oră de studiu, de orice specialitate, poate şi trebue să aspire a deveni prilej de influenţare *indirectă* şi *ocazională*, prin instrucţie, asupra sentimentelor înalte, asupra directivelor voinţei, asupra caracterului.

CAP. III.

Obiectul Didacticei.

Locul Didacticei în sistemul ştiinţelor pedagogice. In cultura generală şi profesională. Problemele ei deduse din scopul ce urmăreşte. — Didactica generală şi Didactica specială.

Didactica privită ca partea centrală a pedagogiei. — Didactica, pe care *Comeniu* o numea «artificium omnes omnia decendi», se ocupă cu principiile de cultura *inteligenţei.*

S'a discutat mult importanţa acestei părţi a pedagogiei. Unii o puneau mai presus de toate, reducînd la cultura intelectului întreaga pedagogie, ca deducţie din principiul şcoalei psihologice care susţine, că intelectul şi elementele de cunoştiinţă, reprezentaţiile, sînt fundamentul esenţial al sufletuiui, şi că toate celelalte fenomene sufleteşti, sentimentul, voinţa, se desvoltă din reprezentaţii, din idei. Prin urmare, a desvolta intelectul, a perfecţiona elementele de cunoştinţă cu raporturile dintre ele, înseamnă a desvolta însuşi fundamentul sufletului, din care iese întreaga îmbunătăţire a tuturor facultăţilor, deci şi a sentimentelor şi a voinţei.

Mai e nevoie să se respingă azi cu multe argumente această eroare psihologică introdusă în pedagogie mai ales de şcoala *herbartiană ?* Ştiinţa despre suflet ne dovedeşte că nu se poate vorbi în mod absolut de nici o facultate ca cea mai esenţială, în sensul că *dintr'însa s'ar desvolta toate cele-*

lalte. Nici intelectul nu e rădăcina din care ies şi cresc voinţa şi sentimentele, după cum crede Herbart; nici sentimentul sau voinţa nu e rădăcina din care iese şi creşte intelectul, după cum susţine *Schopenhauer.* Aceste facultăţi sunt *ireductibile;* dar stau, negreşit, cum s'a observat şi mai sus, în raport de influenţă reciprocă, astfel că nu se poate să influenţăm una din ele, fără a se răsfrînge întru-cîtva influenţa asupra întregului sistem. Deci, dacă ne ocupăm cu intelectul, cu desvoltarea cunoştinţelor şi cu sistematizarea lor, indirect stabilim negreşit o armonizare în întregul sistem sufletesc. Aceasta stă în însuşi coprinsul noţiunii «sistem, organ». Ori-ce organism constă în unificare, în o solidaritate corelativă şi armonică între părţi, aşa că dacă o parte din sistemul organic se modifică, o schimbare corelativă se întinde asupra întregului organizm. Şi sufletul e un organizm de stări şi procese psihice, şi în ori-ce regiune îl vom atinge, se produce o repercutare asupra întregului organizm sufletesc.

Admitem, prin urmare, importanţa Didacticei, ca şi Herbart; şi, deşi, pe temeiul altor consideraţii, admitem chiar şi concluzia că, dând inteligenţii o cultură sistematică, contribuim indirect şi la educaţie. Herbart zicea că: *instrucţia e educătoare* şi trebue să *fie educătoare.* Ori-ce învăţământ sistematic, ori-ce instrucţie, ce se dă după toate regulele didacticei, cultivând şi crescând intelectul, modifică corelativ şi sentimentele şi voinţa, deci *educă,* în sensul în care se întrebuinţează cuvîntul «a educa» — adică în sensul mai restrâns al cuvîntului: ca influenţă asupra facultăţilor emoţionale şi voliţionale.

Dar e necesar a accentua din nou, că şi sentimentul şi voinţa au legile lor de producere, de creştere, de intensificare or de scădere, din cari ştiinţa educaţiei scoate reguli practice pentru influenţarea lor *directă.* Aşa că învăţământul nu e decât *un* mijloc *indirect,* şi *nu singurul mijloc* de a forma şi educa aceste facultăţi centrale ale personalităţii omeneşti. Dar e destul să se ştie că, prin modul şi cu ocazia comuni-

cării de cunoştinţe *se poate* contribui la perfecţionarea sentimentelor şi a voinţei, pentru ca putinţa de a face aceasta să impună *datoria* de a o face.

Didactica în sfera elementelor de cultură ale educatorului. — Didactica, luând ca mijloc cultura generală pentru desvoltarea integrală a inteligenţei, coprinde, în liniamente mari, elementele constitutive ale unei orientări enciclopedice în domeniul achiziţiilor intelectuale.

Cultura generală poate fi privită snb două aspecte:

1. Punctul de vedere privitor la ori-ce om cult al unei epoce, independent de profesiunea socială.

2. Punctul de vedere privitor la o profesiune anumită.

Sub primul aspect se adună datele constitutive ale unui program de studii pentru şcoalele de cultură generală în diferitele lor grade: gimnasii, licee.

Sub al doilea aspect, se cristalizează cunoştinţele culturei generale, în cuantumul lor diferit, necesar diferitelor profesiuni sociale, combinat cu elementele constitutive ale culturei profesionale speciale.

In cazul de faţă, profesiunea specială de care poate fi vorba, este acea de profesor sau de educator.

Cultura profesională integrală a unui profesor secundar este alcătuită din elementele culturei lui profesionale plus acelea ale unei culturi generale corespunzătoare cantitativ şi calitativ erarhiei şi rolului social al profesiunii sale.

Elementele culturei profesionale a unui profesor secundar sunt de două feluri: ştiinţifice şi pedagogice.

Cele ştiinţifice se referă la specialitatea ramurei ştiinţifice pe care a aprofundat-o fie-care în despărţimântul deosebit al facultăţii ce a urmat la Universitate.

Elementele pedagogice ale acestei culturi generale profesionale, sunt alcătuite din cunoştinţele ce orientează asupra misiunii speciale de educator care, prin instrucţie şi cu prilejul activităţii de profesor în şcoală, caută a forma omul întreg,

influenţând conştient şi metodic asupra generaţiei tinere.

Ştiinţa asimilată dintr'un interes pur teoretic, al căutării adevărului pentru adevăr, e pusă acum în raport cu un interes practic social, se întrebuinţează ca mijloc pentru realizarea unui scop ideal.

Scopul ideal, pus imediat înaintea profesorului, este formarea inteligenţei prin învăţământ: nu simpla instrucţie, ci educaţie a spiritului.

Educaţia spiritului este însă o parte din marea operă întreagă a educaţiei omului.

Chestiunile ce se ridică astfel înaintea educatorului, sunt relative la educaţia întreagă, complectă.

Problemele scopurilor şi ale mijloacelor educaţiei alcătuesc cuprinsul artei de a forma oameni.

Nu e meseriaş al educaţiei, nu e profesionist al catedrei şi al şcoalei care să se simtă dispensat de a se orientă în astfel de probleme, pe cari vrând nevrând le abordează, vrând-nevrând le soluţionează, într'un fel sau altul.

Priceperea necesităţii sociale a mecanismului tehnic şi a rezultatului instituţiilor de educaţie, atelierul de lucru al educatorului, nu e posibilă fără o privire îndărăt asupra originilor lor istorice, cari sunt concretizarea în timp a unor idei asupra educaţiei şi a unor aspiraţii sociale.

Istoria cugetării pedagogice deci, în legătură cu desvoltarea culturei, face astfel parte integrantă din pregătirea spiritului special de profesionist al unui profesor.

Care este în rezumat locul *didacticei* în cadrul studiilor pedagogice şi sfera cerinţelor profesionale pentru educatori?

S'ar părea că problemele pedagogiei filosofice şi principiile generale de educaţie a voinţei şi sentimentelor, unite cu principile relative la formarea inteligenţei ar alcătui, la un loc, cadrul întreg de cunoştinţe necesare pentru orientarea în ştiinţa şi arta educaţiei.

Însă *întreg*, în ştiinţă, e o noţiune tot aşa de relativă, ca

şi în natură. In natură, lucrurile să leagă aşa de mult unele cu altele şi toate între ele, încât e arbitrară şi artificială deosebirea între tot şi între parte. Pământul e un tot; dar e şi o parte din totalitatea corpurilor ce alcătuesc unitatea sistemului solar. Sistemul solar e un tot; dar e şi o parte constitutivă a altuia mai mare, şi aşa mai departe. In organismul omenesc diferite organe formează un tot, dar în acelaş timp fac parte din alt tot mai mare. Tot aşa şi ciclul acesta de cunoştinţe pedagogice va constitui un tot, dar în acelaş timp va fi numai o parte din întregul cadru mai larg de cunoştiţe relative la educaţie.

In acest cadru mai larg intră, pe lângă pedagogia generală şi didactica, noţiuni relative la *organizarea învăţământului*, a şcoalelor. Principiile de pedagogie generală şi didactică funcţionează în nişte organe sociale desvoltate în mod firesc din alcătuirea generală socială. Ca funcţiuni ce sunt, ele vor fi înţelese mai bine, când vor fi puse în raport cu organul unde se aplică şi trăesc.

Nici cunoaşterea organizării şcoalelor, a învăţământului public, nu complectează cadrul întreg al ştiinţelor pedagogice. Şcoalele nu se organizează în o ţară anumită, într'un mod arbitrar şi fantastic, ci organizarea lor e o desvoltare istorică, naturală, o evoluţie din alte stări trecute; spre a înţelege adânc procesul organizaţiei şcoalelor, e necesar a se cunoaşte nu numai starea actuală de lucruri, ci şi fazele anterioare, prin care au trecut aceste organe sociale.

Prin urmare, *istoria şcoalelor* e încă o parte integrantă din acel tot mare al pedagogiei. Această parte integrantă merge mai departe de raza ţării, despre ale cărei şcoale e vorba; căci o ţară nu e nici ea izolată în lume, ci stă în legături istorice, culturale, cu restul lumei, cu care trăieşte în raport de contiguitate: aşa că vorbind de istoria şcoalelor înţelegem *istoria şcoalelor în omenire*, fazele prin care a trecut desvoltarea organelor de cultură publică dela început în omenire şi până azi.

CAP. IV.

Problemele Didacticei.

Relativ la scopul învățământului; la ce trebue și cum trebue să se învețe; la asociarea cunoștințelor — Gruparea chestiilor după afinitatea lor logică. — Didactica generală și Didactica specială. — Metodologia logică și metodologia didactică.

Didactica ocupându-se cu instruirea și formarea inteligenții, toate chestiile ce se raportează la învățământul propriu zis, la *instrucție*, fac parte din domeniul preocupărilor ei.

Când vorbim de învățământ, ne gândim în special la *programă* și la *metode*, ne gândim la aceea ce constitue *de fapt* funcțiunea specifică și aproape exclusivă a școalei, ca instituție culturală.

Deci chestiile ce ni le vom pune în didactică. vor fi:

1. *Ce trebue să se învețe?* Ce științe, ce cunoștințe și după cari principii se vor alege?

2. *Cum trebue să se predea?* Ce regule trebuesc păstrate în comunicarea acelor cunoștințe, pentru ca asimilarea lor să se facă mai ușor și mai sigur? Și în ce scop trebue să se aleagă modalitatea acestei comunicări? Numai în scopul înlesnirei, de a înțelege? Sau încă și pentru alt scop, cum ar fi acela al exercițiului minții, al educației intelectuale propriu zise și al influențării simțământului și voinței?

Aceste două întrebări fundamentale: *ce să se învețe și cum să se predea*, presupun deslegată o altă întrebare:

• 3. *Care e scopul învățământului?* Cunoscând scopul instrucției, vom ști să alegem în vederea lui mijloacele, cari constau: *a)* din *obiecte de studiu*, din cunoștințe, ca material de predat: și *b)* din *metode*, din modalitatea de a comunica aceste cunostinți.

Deci, logicește, problema aceasta precede pe cele două spuse mai sus

In legătură cu aceste întrebări esențiale, vin altele ce se raportă mai direct fie la metodă, fie la program.

In ce privește programul, odată deslegată chestia: ce trebue să se învețe? ne rămâne încă să știm:

4. *Cari din cunoștințele de comunicat trebue să aibă precădere?* Care să formeze centrul de greutate al învățământului? Asupra căruia trebue să se insiste mai mult timp? Cu alte cuvinte, chestiunea *valorilor relative* — încă o problemă destul de importantă în didactică — din care se desvoltă altele: cum este vechia și nesfârșita chestia a *clacismului* și a *realismului*. Căci dela categoria de științe, cari vor trebui să formeze centrul de gravitate al învățământului, atârnă felul soluției: dacă trebue să fie *clasic* or *real*, înțelegând prin «clasicitate» ceva mai mult decât numai învățarea limbilor și literaturilor antice.

5. Problema legăturei sau a *corelației* dintre studii, prin stabilirea de raporturi între idei, cari deși sub formă statică le fac să se clarifice reciproc, să se susțină în urzeala unității intelectuale, să se recheme și complecteze unele pe altele și unele prin altele.

6. Și de aici se ridică o problemă și mai adâncă, aceea a *organizării interne*, de formă dinamică, a învățământului, care cuprinde în sine, ca soluții, pe lângă clasicismul și realismul, încă alte sisteme, după un principiu mai larg de organizare, decât punerea în centru studiilor a unor obiecte determinate, anume: punerea unei idei ca scop comun de

realizat, către care să tindă toate obiectele, prin spiritul predării lor, prin o preocupare de influenţă educativă şi de metodă. Astfel se concepe sistemul *social humanist* sau *social moral*, care cere tuturor studiilor să tindă a desvolta, cu prilejul cunoştinţelor predate, dispoziţiile superioare ale afectivităţii, ale inimei omeneşti; sau sistemul *activismului* care îşi pune ca scop de realizat, cu prilejul studiilor: desvoltarea puterilor de voinţa, de iniţiativă, de răspundere şi de perseverare a personalităţii omeneşti în direcţia scopurilor culturale superioare.

7. Pe lângă această chestiune se mai ridică una: *în ce ordine* trebuesc dispuse ştiinţele de predat în şcoală? După chestiunea ordinei erarhice a valorilor relative, acum aceea a *sucesiunii în timp:* cu ce categorii de cunoştinţe trebue să începem învăţământul, şi după care principiu se stabileşte prioritatea uneia asupra alteia?

8. Ce influenţă specifică exercită, mai întâiu asupra spiritului, apoi, indirect, asupra naturei sufleteşti, fiecare fel de studiu în parte? Ce deprindere de funcţiune intelectuală lasă după ocuparea cu ele ştiinţele istorice, filologice, matematice, naturale, etc? Care este *direcţia şi puterea educativă* a fiecărei ştiinţe?

9. Cum trebue să se predea cunoştinţele:

a) ca să producă asupra inteligenţei efectul lor educativ specific;

b) ca să se realizeze, mai ales, marea datorie a şcolii: *educaţia* întreagă şi armonică a omului, prin o influenţă statornică, sistematică asupra sentimentului şi voinţei?

Toate aceste probleme se pot grupa în trei categorii, după afinitatea logică a întrebărilor la cari caută să răspunză:

I. *Chestiuni relative la* **programă:**

Ce trebue să se înveţe?

Care este valoarea relativă a diferitelor cunoştinţe?

Amândouă întrebările în dependenţă de alta, prealabilă:

Care este scopul învăţământului?

II. *Chestiuni relative la* **metodă:**

Cum trebue să se predea cunoştinţele ca să îndeplinească idealul urmărit prin instrucţiune: formarea spiritului şi educaţia complectă a omului?

III. *Chestiuni de sistematizare* a cunoştinţelor în unităţi psihice, pentru organizarea lor desăvârşită în funcţiunile vieţi sufleteşti.

a) Chestia *succesiunii în timp* a cunoştinţelor.

b) Legătura cunoştinţelor în *corelaţia* studiilor.

c) Concentrarea obiectelor programei împrejurul unei *idei centrale*, *unui scop educativ comun.*

Didactica generală şi Didactica specială.

Toate aceste probleme cari privesc constituirea, în linii mari şi dominante, a Didacticei, privite sub unghiul legilor şi regulelor generale ale gândirii, alcătuesc *Didactica generală.*

Deosebit de acestea, sunt probleme cari se nasc din aplicarea inteligenţei asupra diferitelor domenii de cunoştinţe, în parte, şi din regulele dictate de natura raportului ei cu acele diferite sfere de cunoştinţe, spre a le putea face mai accesibile minţii, pentru aperceperea lor şi exercitarea educativă a spiritului.

Acestea alcătuesc domeniul *Didacticei speciale.*

Şi unele şi altele sunt elemente de unificare a spiritului profesional didactic.

Problemele şi regulele *Didacticei generale* formează sâmburele central pedagogic al mentalităţii comune profesorale caracterizate prin însuşirea normelor unei arte didactice raţionale, bazate pe experienţă şi ştiinţă.

Ele sunt, alături cu celalte categorii de cunoştinţe pedagogice şi împreună cu sfera particulară a ştiinţei speciale, elementul care complectează datele culturei profesionale pedagogice.

Cerinţele *didacticei speciale* au un caracter mai complex. Ele impun profesorului să cunoască şi să aplice, pe, lângă prescripţiile generale prevăzute la predarea tuturor obiectelor

de studii, şi pe cele speciale aplicabile, în deosebi, la obiectul particular al specialităţii sale.

Elementul de cultură generală filosofică necesar pentru complectarea culturei didactice speciale. — Acest element cultural de pură specialitate profesională, implică însă încă unul de o amploare mai largă, care constitue sfera unei culturi mai generale.

In adevăr, în didactica specială nu se arată numai schematic procedările raţionale practice ale predării diferitelor obiecte de studii. Acestea, ca să fie raţionale, trebue să decurgă din *natura obiectului* şi din *raportul inteligenţei faţă de el.*

A determina, însă, natura unei ştiinţe, înseamnă a o privi în esenţa ei caracteristică. Şi asta înseamnă a o cuprinde cu mintea în mod filosofic: delimitându-i domeniul, în raport cu celelalte ştiinţe: arătându-i, pe cât posibil, originele în desvoltarea culturei omeneşti; rolul ei în viaţa socială şi în mişcarea civilizaţiei, a ideilor; evoluţia ei şi ţintele spre cari se îndreptează mişcarea ei de creştere intelectuală; problemele şi soluţiile ei de căpetenie.

Fără acest *minimum* de cultură general filosofică, având ca punct de plecare şi ca centru de orientare specialitatea sa proprie, profesorul riscă să nu pătrundă rostul educativ al studiului său special, şi deci să rămână în afară de preocupările pedagogice ale influenţei sale asupra spiritului elevilor, prin cunoştinţele prevăzute în programul materiei sale de învăţământ.

Metodologia didactică. Metodologia pedagogică generală. Motodologia logică. — In desvoltarea problemelor cuprinse în *Didactica generală* se vor atinge incidental şi chestii din domeniul *Didacticei speciale*, cari se găsesc uneori expuse sub denumirea de *Metodologie*, în sens restrâns, adică înţelegându-se aplicarea principiilor generale de didactică la predarea fiecărui ştiinţe în parte.

In sens larg, *Metodologia* ar însemna totalitatea mijloacelor

aplicate pentru realizarea idealului educației complecte, pentru formarea omului întreg; deci *Pedagogie practică*, în toată întinderea operei sale de acțiune.

In analogie cu Logica: Metodologia în Logică este aplicarea principiilor și regulelor generale de gândire la condițiile speciale ale diferitelor domenii de cercetare, și traducerea lor în reguli de procedare anumită, în raportul cu natura obiectului și a câmpului de investigație, constituind astfel *metode speciale* pentru cercetarea lor.

Deosebirea însă între *metoda logică* și *metoda didactică* este esențială.

Metoda logică e constituită din reguli pentru *aflarea adevărului*. Metoda didactică din reguli pentru *comunicarea* adevărurilor aflate.

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA II.

Noțiuni de psihologie

Premergătoare operei de educație a inteligenței.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Noţiuni de Psihologie în legătură cu educaţia inteligenţei.

Influenţarea facultăţii de a cunoaşte, în scopul desvoltării ei, trebue să fie călăuzită de legile şi normele de funcţionare a acestei puteri sufleteşti.

Reamintirea câtorva date esenţiale din psihologia inteligenţei, atât cât se cer de interesul practic al artei educative, formează o prealabilă orientare necesară în pragul didacticei. Şi fiindcă prin învăţământ nu se urmăreşte numai formarea inteligenţei, ci indirect educarea sufletului omenesc întreg, e de folos o privire sumară în ordinea constitutivă sufletească, despărţită în cele trei funcţiuni fundamentale ale ei, spre a se întemeia locul inteligenţei în organismul sufletesc şi raporturile dintre facultatea de a cunoaşte şi celelalte facultăţi ale sufletului [1]).

---

1) Să se vadă pentru amănunte *Psihologia* de *I. Găvănescul.*

CAP. V.

Cele trei funcţiuni sau „facultăţi“ ale sufletului.

Cunoaşterea, simţirea, acţiunea. Caracteristica şi rostul lor biologic. — Diferitele forme ale funcţiunilor de cunoaştere, sentiment, voinţă. — Prezenţa lor în orice moment al vieţii sufleteşti. Egala lor primitivitate şi ireductibilitate.

Se disting trei funcţiuni sufleteşti fundamentale: *cunoaşterea, simţirea şi voinţa.*

Prin funcţiunea de *cunoaştere* luăm act de existenţa lucrurilor, de proprietăţile şi raporturile lor între ele şi cu noi.

Prin *simţire* sau *sentiment* se arată valoarea ce au ele pentru noi, influenţa lor bună sau rea asupra vieţei.

Prin *voinţă* se face acţiunea sau reacţiunea asupra lor, în conformitate cu felul influenţei lor sau cu valoarea lor biologică, în înţelesul cel mai larg, în care intră şi efectele de ordin moral.

A *cunoaşte*, a *aprecia* şi a *reacţiona* sunt cele trei feţe originale, primordiale şi ireductibile ale sufletului. Ele a fost numite şi *facultăţi* ale sufletului cu denumirea de: *inteligenţă*, *sensibilitate* şi *voinţă*.

Aceste trei feluri de funcţiuni ale sufletului prin cari excitaţiunea din afară pe de-oparte se primeşte, se notează şi se înregistrează, iar pe de alta se apreciază, se judecă şi i se dă răspunsul printr'o reacţiune, se *fac în acelaş moment:*

dar ele pot fi studiate separat, luând pe fiecare în parte şi făcând abstracţie de celelalte; iar numele momentului psihic se dă de ordinar după faţa *predominantă*, deşi celelalte nu lipsesc.

Astfel un om întrebat, într'un moment oarecare, ce face? poate răspunde: *mă gândesc*, *cuget*, cu toate că în sufletul lui atunci nu se află numai cugetare, ci şi o durere sau plăcere, precum şi o dorinţă sau pornire. Dar prin cuvintele lui *mă gândesc*, se indică ce fel de funcţiune *predomină*, în sufletul lui, anume cea de cunoaştere.

Altădată poate zice *lucrez*, înţelegând că se află în *acţiune*, în mişcare. Prin aceasta se exprimă numai că partea *predominantă* în acel moment este *voinţa*, tendinţa, acţiunea; dar aceasta nu exclude existenţa celorlalte elemente psihice de cunoştinţă şi emoţionalitate.

Altădată poate zice: sunt *trist*, *supărat*, denumind şi aici momentul psichic actual după partea care predomneşte în sufletul său, adică după cea *afectivă*; aceasta nu însemnează însă că lipseşte cu totul orice urmă de fenomen intelectual de cunoştinţă şi de voinţă.

CAP. VI.

Diferite fenomene de cunoaştere, simţire şi voinţă.

Când cunoaştem un obiect prin intuiţie directă (prezentare imediată înaintea simţurilor), avem o *prezentaţie*. Bunăoară, am înaintea mea o floare. Coloarea ce văz, mirosul ce-mi trimite, constituesc stări sufleteşti de cunoaştere (cogniţionale) *prezentative*, pentrucă e *prezentă* cauza care le-a pricinuit.

Prezentaţiile sunt de două feluri: *externe* sau obiective, şi *interne* sau subiective, după cum escitaţia se produce de o cauza exterioară corpului sau de una interioară. Ex: *lumina, sunetul*, sunt prezentaţii *obiective*, pentrucă vin prin ochi şi urechi, organele unor simţuri exterioare, atinse de nişte vibraţii sau ondulaţii de aer care constituiesc *escitaţia;* iar *foamea, setea, oboseala*, sunt prezentaţii sau sensaţii *subiective* sau mai bine *interne*, pentrucă provin din cauze ce lucrează în interiorul corpului asupra unor nervi.

Dacă obiectul sau cauza ce a produs o prezentaţie nu e de faţă, şi fenomenul psihic, ce constitue prezentaţia, ne vine în minte, atunci avem o *reprezentare*. Când am înaintea mea acest creion, se produce în mine, un fapt psihic de cunoaştere, o prezentaţie, o percepţie externă; dacă, plecând, îl uit pe masă şi mi-aduc aminte afară de dânsul, chipul lui în minte, născut fără ca obiectul corespunzător să fie de faţă, se chiamă reprezentaţia lui sau imaginea, ideia lui.

Din combinările şi relaţiile diferitelor reprezentări, din proprietăţile lor respective, din operaţiuni asupra lor şi din rezultatul acelor operaţiuni se obţin diferitele funcţiuni şi produse intelectuale, precum: memoria, asociaţia ideilor, imaginaţia, fantezia, percepţia, conceptul, judecata, raţionamentul.

De aici se vede câtă însemnătate are pentru formarea inteligenţei, pentru buna ei funcţionare prin o instrucţie solidă, ca toate elementele constitutive ale memoriei, imaginaţiei, judecăţii, raţionamentului să aibă la baza lor datele lămurite ale unei percepţii prealabile clare şi complecte. Aceasta se îndeplineşte prin una din regulele didacticei care se chiamă *intuiţie.*

Paralel cu mersul părţii cunoscătoare (intelectuale), merg şi celelalte două, cea afectivă şi cea voliţională, corespunzându-se în fiecare punct, în grad diferit de intensitate.

Durerea şi plăcerea cari corespund prezentaţiilor, sau se produc în noi cu ocaziunea unei sensaţii, se numesc *prezentative;* astfel plăcerea unui miros de floare, durerea frigerii, neplăcerea la vederea unei haine murdare, a unui lup, sau plăcerea la auzirea unei succesiuni de sunete muzicale.

Asemenea plăcerile şi durerile ce corespund reprezentărilor iau numele de *reprezentative*, precum ar fi plăcerea ce se naşte la amintirea chipului unui amic sau gustului unei portocale; sau neplăcerea ce s'ar produce la închipuirea unui şarpe ori unei broaşte dinaintea noastră sau pe corpul nostru, ori la amintirea gustului chininei.

In fine acelea cari corespund combinărilor de reprezentări sau cugetărilor iau numele de *cogitaţionale*, sau de «sentimente» propriu zise, s. e., plăcerea isvorâtă din facerea sau lectura unei poezii, unei cărţi instructive, din compunerea sau vederea unei piese de teatru, etc.

Tot aşa şi tendinţele sau fenomenele de voinţă, *voliţiunile*, se împart şi îşi iau numele după partea din seria fenome-

nelor intelectuale căreia corespund. Tendinţele născute cu ocazia unei prezentări, sau *prezentative*, sunt acele tendinţe nereflectate, neintenţionate, acele voliţiuni imediate, în cari intră şi mişcările instinctive, precum tendinţa de a retrage mâna, când atingem un corp arzător, sau de a ne da îndărăt, când vedem un corp căzând înaintea noastră.

Cele corespunzătoare reprezentărilor se numesc *reprezentative*. Tendinţa d'a întoarce capul şi a închide ochii, când ni se descrie o scenă oribilă, un omor sau când ne închipuim un obiect, o acţiune ce inspiră desgust, este o tendinţă reprezentativă, născută numai cu ocazia închipuirii sau reprezentării în minte ale acelei scene ori acţiuni.

Voluţiunile ce corespund unor cugetări iau numele de *voliţiuni cogitaţionale*. Astfel sunt tendinţile, hotărîrile, isvorâte cu ocazia unor meditaţii, unor calcule, adică unor combinări de idei şi cugetări, când ne punem înainte argumentele *pentru* şi *contra* unei întreprinderi ce ni se propune şi când ne plecăm spre o parte sau alta, în urma reflexiunii.

Cele trei funcţiuni sufleteşti sunt deopotrivă de primitive şi se găsesc în fiecare moment al vieţii sufleteşti.

Aceste trei feluri de categorii, cari au multe ramificaţii, divizii şi subdivizii, sunt deopotrivă de necesare vieţii şi deci au trebuit să existe toate *dela începutul* vieţii sufleteşti, sub o formă oricât de rudimentară şi de simplă. Nu putem concepe *în abstract* o fiinţă căreia să-i lipsească una din aceste trei feluri de manifestări, ale sufletului.

Fiinţa ce n'ar aveà *inteligenţă*, ar dispăreà din lume, fiindcă n'ar cunoaşte şi n'ar pricepe raporturile lumii din afară, n'ar ţine minte nici o experienţă, n'ar puteà să prevază, să tragă concluzii; s'ar ciocni de aceleaşi rele, până s'ar distruge; nici sentimentul n'ar şti ce să aprecieze, nici voinţa ce să reaţioneze, nefiind orientate asupra stării reale actuale a lumii.

Dar şi dacă inteligenţa ar fi normală şi puterea de voinţă

de asemenea, fiinţa tot ar dispăreà, dacă i-ar lipsì *sentimentul*, putinţa de a aprecià. Ce ar folosi inteligenţa care o informează de existenţa lumei; şi ce i-ar folosi puterea de voinţă, dacă n'ar există acel apreciator al subiectivităţii interne, ca să spue: dacă situaţia în care ne aflăm e bună sau rea? Lipseşte putinţa de a face deosebire între bine şi rău. Individul cel mai inteligent, cu puterea de hotărâre cât de dezvoltată, piere. Să ne închipuim că ar există o fiinţă organizată aşa, încât dacă şi-ar arde corpul, n'ar simţi durere; de sigur, ar puteà să dispară în flăcări, dormind sau chiar deşteaptă, fără să-şi dea seama de ce se întâmplă cu dânsa. Durerea e «strigătul de alarmă», ce orientează ori-ce fiinţă organică asupra felului raporturilor ei cu lumea din afară.

Tot aşà s'ar întâmplà, dacă ar lipsì unui om *voinţa* sau puterea de a se hotărì. Psihologia patologică arată astfel de cazuri de oameni lipsiţi de voinţă, cari văd realitatea, apreciază situaţiile bune şi rele, dar nu se pot hotărì. Aceasta e anormal, patologic, şi în psihiatrie se numeşte *abulie*.

Convingerea ştiinţifică a rolului biologic ce joacă fiecare din cele trei facultăţi ale sufletului, rol special pe care nu-l poate îndeplinì una în locul celeilalte, motivează insistenţa ce punem asupra ideii că educaţia trebue să fie *întreagă, complectă, armonică,* şi că prin urmare şcoala, ca instituţie de educaţie a omului, nu trebue să-şi mărginească acţiunea numai asupra formării inteligenţii, printr'un învăţământ preocupat *exclusiv* de darea şi grămădirea cunoştinţelor.

CAP. VI.

Atenţiunea.

Atenţia involuntară şi voluntară. Condiţiile atenţiei. Oboseala atenţiei.

Prima manifestare a funcţiunii sufletului ce ne interesează s'o cunoaştem, când voim să ne adresăm spiritului omenesc, ca să-i comunicăm o cunoştinţă, este *atenţia,* acea atitudine şi mişcare a minţii când e gata şi caută a prinde noui date şi elemente informatoare despre natura lucrurilor.

Atenţia este de două feluri; *voluntară* sau intenţionată şi *involuntară* sau spontană.

Atenţia involuntară se naşte şi se desvoltă sub influenţa unui interes actual, unei plăceri sau dureri prezente.

Atenţia voluntară se naşte din îndemnul inteligenţei, e recomandată de raţiune, şi susţinută de puterea voinţei. Interesul ce o deşteaptă nu este numai decât condiţionat de împrejurări prezente, ci este mai mult un interes depărtat, condiţionat de prevederi în viitor.

Atenţia voluntară se găseşte mai mult la omul matur şi, în general, la fiinţele ce se află pe o treaptă de desvoltare intelectuală mai înaintată, cari pot vedeà mai departe în viitor şi pot, în mod liber şi voluntar, să-şi *încordeze* spiritul asupra mijloacelor necesare pentru obţinerea unui rezultat dorit, chiar când acele mijloace nu le inspiră, prin ele însele, în prezent,

plăcere, şi chiar când acel scop ar fi depărtat, nu s'ar realizà îndată.

Atenţia involuntară se vede mai mult la copii şi în general la aceia cari stau pe o treaptă de dezvoltare sufletească mai inferioară, şi nu pot vedeà mai departe de momentul prezent sau de un cerc restrâns împrejurul acestui moment.

Se ştie cât de greu se fixează atenţia copiilor. Trebue să le prezintăm lucruri capabile să le facă chiar atunci, în prezent plăcere, dacă voim să le atragem spiritul. A le da sau a le spune lucruri cari le vor face mulţumire sau le vor folosi *în viitor* şi a voì să le deşteptăm atenţia numai pe această consideraţie, ar fi o încercare hazardată.

Atenţia, fie voluntară sau involuntară, se deşteaptă şi se determină de *interesul* sufletului, adică de raportul ce-l are faţă cu viaţa, fie în prezent fie în viitor, obiectul asupra căruia atragem atenţia. Tot ce ne interesează, ne atrage. Nu este destul, ba chiar e zadarnic să spunem şcolarilor *fiţi atenţi,* dacă nu vom şti să-i *interesăm* la ceea-ce le spunem. Iar când am reuşit să deşteptăm interesul, atenţia vine dela sine, cu un efect natural.

Condiţiile şi variaţiile atenţiei. — Felul de idei sau de lucruri, cari atrag atenţia, variază după om. Omul e atent la lucrurile ce se aseamănă cu ideile spiritului său, pentrucă le pricepe mai uşor; şi mai este atent la ceeace răspunde unor trebuinţe ale naturii lui. In primul caz, lucrurile îi inspiră un *interes teoretic,* intelectual; în al doilea rând, unul *practic;* aşà că putem considerà chestiunile sau subiectele ce captivează atenţia cuiva, ca un criteriu al felului său de spirit, al dispoziţiei sufleteşti şi al naturei lui morale.

Oamenii se deosibesc, în astă privinţă, *a)* după *lucrurile la cari* sunt mai mult atenţi, şi *b)* după *felul cum* sunt atenţi.

a) Lucrurile, fenomenele, escitaţiile ce atrag atenţia omului variază:

1. După organizaţia nervoasă, după predispoziţiile înnăscute ale omului. Cine s'a născut cu predispoziţii pentru ştiinţă, va fi atent la alte escitaţii din mediu, decât cel născut cu predispoziţii pentru artă sau pentru ocupaţii practice şi technice în genere.

2. După deprinderile lui intelectuale. Cel care s'a ocupat mai mult cu istoria sau cu matematicele ori cu ştiinţele naturale, va fi atent la lucruri şi chestii privitoare la aceste ramuri de cunoştinţe.

b) După *felul* cum sunt atenţi, oamenii se împart în tardivi, dar statornici; şi iuţi, dar schimbători. Primii, când îşi adâncesc mintea într'o direcţie, cu greu îi faci să-şi îndrepteze atenţia în altă parte. Orice distracţie îi turbură şi-i enervează. Ceilalţi, din contră, pot trece repede dela o chestie la alta; şi de ordinar, nici nu ţin încordată atenţia mult timp la o singură ordine de ocupaţii. Simt repede nevoia schimbării, şi au putinţa de a-şi adaptă organul mintal cu înlesnire la alte chestii de natură cu totul diferită.

Când *elasticitatea* mintală e împreunată cu puterea de *concentraţie*, avem tipul atenţiei perfecte.

Atenţia nu poate fi împărţită în două direcţii, pentru că spiritul poate face deodată două acte deosebite cu o egală intensitate de conştiinţă. Cine este atent mai mult la stilul şi forma unei scrieri sau unei cuvântări, pierde din vedere fondul, coprinsul; şi viceversa.

Oboseala atenţiei. — Atenţia este expusă la *oboseală* care vine mai curând sau mai târziu: 1) după gradul şi timpul de concentrare al atenţiei, şi 2) după natura subiectelor sau chiestiunilor cari ne ocupă spiritul.

Când meditâm şi voim să urmărim un şir de idei anumite ne găsim în *luptă* cu tendinţa naturală a minţii de a merge în direcţia curentului provocat sau *de asociaţiile de idei* sau *de excitaţiile exterioare*. In această luptă se pune voinţă, încordare, cheltuială de energie, care se face din fondul limitat al forţei nervoase; şi cu cât ţine mai mult sau este mai intensă, cu atât consumă mai mult şi aduce spiritul în nepuţinţă de a mai percepe, de a mai fi atent voluntar.

Cu solicitările curentului format de asociațiile de idei, curent pornit fie tot de o ideie, fie de o escitație actuală, trebue să luptăm adesea ca să putem ținea spiritul în urmărirea unei ordini de idei hotărâte. Inteligența, deprinsă cu această cârmuire voluntară, cu această alegere (selecțiune) rațională a ideilor în vederea unui scop anumit, se numește o inteligență *disciplinată*, stăpână pe sine.

Cu cât subiectele ce ocupă spiritul sunt *mai abstracte*, cu atât obosesc mai repede atenția. Putem ascultă sau ceti ore întregi poveşti uşoare, în cari imaginația joacă rolul principal; sau putem petrece ore întregi în contemplarea obiectelor concrete din natură, în găsirea de asemănări sau deosebiri dintre ele, în descrierea, clasificarea lor. Dar mai puțin timp se poate întrebuința, fără a obosi, în urmărirea unor teorii științifice mai generale şi abstracte, mai ales când acestea nu sunt precedate sau însoțite de fapte, de exemple.

Aplicațiile acestor legi psihologice la învățământ se vor vedea mai târziu.

Atenția nu se poate restrânge mult timp, în mod esclusiv şi absolut, asupra unui singur obiect şi unei singure idei, căci simțurile, precum mai cu seamă simțul auzului, tactului, mirosului, tot primesc escitațiuni din lumea exterioară, şi adesea acestea slăbesc, dacă nu întrerup, prin forța lor, curentul ținut şi condus de atenție. Lupta cu această trebuință firească a *schimbării*, una din condițiile esențiale a conştiinței, duce repede la o stare de oboseală care sfârşeşte cu aceea de somn şi de inconştiență.

Atenția prezintă o mişcare ritmică, de ridicare şi coborire periodică, în gradul ei de intensitate. Oricât am vrea să ținem spiritul egal de încordat asupra unei excitații, constatăm o fluctuare a atenției. Conştiința impresiei e când mai clară, când mai slabă, şi din când în când se întunecă. Dacă privim mult timp un disc cenuşiu învârtindu-se, îl vedem când mai negru, când mai deschis.

CAP. VII

Asociaţia stărilor de conştiinţă.

Fenomenul asociaţiei: Legea asociaţiei — Diferite feluri de asociaţii: de simultaneitate, de succesiune. Eterogene: de factori intelectuali, emotivi, activi între ei. — Generice şi individuale. Eliptice.

Fenomenul asociaţiei. — Două sau mai multe stări de conştinţă **a, b, c,** se zice că sunt *asociate* între ele atunci, *când una singură din ele,* **a,** *revenind în conştiinţă, atrage după sine şi pe celelalte* **b, c.** Ele par a fi legate într'un lanţ, astfel că e destul să apară, dintr'o împrejurare sau alta, un singur inel, pentru ca întreg lanţul să se desfăşoare, cu toate elementele psihice ce-l compun. Văd un fluer ciobănesc şi mi-aduc aminte de ţară, de o excursie de prieteni, de trăsura ce ne ducea, de vizitiul care mână, de drumul neted, stropit de ploae, de atâtea lucruri, impresii, peripeţii, toate legate împreună între ele şi cu impresia, doinei cântate de ciobănaşul cu căciula mare, care păşteà oile pe muchia verde a unui deal umbrit de pădure. A fost destul să vedem fluerul ciobănesc, pentru ca întregul lanţ de stări sufleteşti să se desfăşoare în conştiinţă. In locul fluerului, ar fi putut jucà acelaş rol oricare altul din inelele lanţului de amintiri: vederea trăsurei, a vizitiului, a unuia din tovarăşii de excursie, etc.

La legea asociaţiei nu se supun numai ideile, reprezentările, sau, mai în general, numai fenomenele intelectuale; ci toate fenomenele psihice. Nu se asociază numai idei cu idei, ci idei

cu sentimente, sentimente cu sentimente, sentimente cu voliţiuni, voliţiuni cu voliţiuni, în tot felul de combinări, până la cele mai complexe.

Legea sau condiţiile asociaţiei stărilor de conştiinţă — Când se leagă între ele stările sufleteşti?

Două sau mai multe stări de conştiinţă *a. b. c...* se asociază între ele *când se întâlnesc în conştiinţă*, când adică se produc sau *simultan* (deodată) sau imediat una după alta, aşă încât se ating în *succesiune.*

Prin urmare, din acest punct de vedere, avem două feluri de asociaţii.

a) *Asociaţii de simultaneitate.* Când elevul ascultă explicaţia profesorului, spiritul lui e isbit de odată: de vorbele, de timbrul glasului, de atitudinea corpului, de mişcările mâinilor, de expresia figurii profesorului, care vorbeşte întrebuinţând deodată toate aceste mijloace. Toate la un loc formează o reţea complexă de stări psihice, ce au pătruns în sufletul elevului aproape în acelaş timp, şi deci se leagă între ele într'o asociaţie de simultaneitate.

b) *Asociaţii de succesiune.* Exemplu: literile alfabetului, ziua şi noaptea, zilele săptămânii unele după altele cu numirile lor, şirul sunetelor unui cântec, cuvintele unei poezii, etc., se asociază între ele prin succesiune, urmând unele după altele în efectele lor asupra spiritului!

Asociaţiile prin simultaneitate mai iau numirea şi de asociaţiii prin *contiguitate în spaţiu:* cele de succesiune, de asociaţii prin *contiguitate în timp*, pentru că, de regulă, două sau mai multe stări de conştiinţă atunci se prezintă simultan în suflet, când vin dela escitaţiuni de o natură extinsă în spaţiu. Aşă, bunăoară, sensaţiile de culoare, de formă, miros, gust, vin în acelaş timp dela o portocală care e un corp estins în spaţiu, deci se pot asocià numai prin contiguitate în spaţiu: pecând, din contra, sunetele (ca şi mirosurile), nefiind estinse de spiritul nostru în spaţiu, se asociază prin suc-

cesiune, ca o *melodie*; iar în o *armonie*, ele se zic asociate prin simultaneitate pentrucă mai multe sunete se aud deodată, vin în acelaş timp în conştiinţă.

O asociaţie e cu atât mai puternică cu cât elementele ce o compun *s'au repetat de mai multe ori* în aceeaş ordine, în acelaş raport unele către altele, fie raport de simultaneitate fie de succesiune, sau cu cât ne-au *impresionat întâia oară mai tare.*

Asociaţii eterogene: de factori intelectuali, emoţional şi voliţionali între ei. Cazuri de asociaţii între *reprezentări şi sentimente.* — Atât representările simple cât şi cele compuse se pot asocià cu sentimente de plăcere or neplăcere, aşà încât venindu-ne în minte acelea fac să se producă în noi şi cele din urmă. Culoarea neagră, întâlnindu-se adesea la doliu, s'a asociat cu durerea, ca un semn al acesteia, şi ne aduce aminte de jale, ne predispune către acest sentiment. Cea albă din contră. Cine a suferit neplăceri, isvorîte din orice alte cauze, pe timpul când învăţa o ştiinţă oare-care, acea ştiinţă îi aminteşte suferinţele şi îi poate deveni chiar antipatică.

Multe simpatii şi antipatii provin şi se explică prin această cauză. De ce ne place să revedem locurile pe unde am petrecut copilăria? De ce portetrul unui amic mort ne emoţionează? De ce un semn regăsit într'o carte ne porneşte inima către melancolie sau bucurie? Cauza e că aceste lucruri s'au legat în spiritul nostru de nişte *sentimente,* pe cari le reînviază, trăgându-le după sine, pe temeiul acestei asociaţii. O casă de o construcţie neînsemnată, de un stil comun, pe lângă care unul trece indiferent, face să bată inima altuia, care o numeşte «casa părintească». Românul, când întâlneşte, din întâmplare, în ţări străine, portul naţional, tresare de surpriză plăcută. Elementele vizuale, ce alcătuesc înfăţişarea lor, nu sunt libere, nu sunt goale ca în mintea străinului, ci încărcate de *ecouri emoţionale,* cari se deşteaptă la prezentarea lor.

Tot aşà pentru elementele auditive. O melodie deşteaptă adesea plăceri sau neplăceri, nu numai direct şi prin calităţile ei muzicale, ci şi indirect, din cauză că *s'a asociat* în experienţa noastră cu aceste sentimente. Dacă auzim un cântec în momente de întristare, ori de câte ori se întâmplă să-l mai auzim, ne întristăm. Auzi o melodie cântată de o persoană antipatică şi se poate ca acea melodie să-ţi devie nesuferită, nu pentru că e urâtă în sine, ci pentru că-ţi deşteaptă în minte fizonomia persoanei antipatice de care a fost cântată.

Asociaţii generice şi individuale. — Asociaţiile variază cu felul experienţei. Până unde se întinde asemănarea experienţelor, până acolo se întinde asemănarea felului de asociaţii. — Sunt experienţe limitate la viaţa unui singur om, şi sunt altele cari privesc pe mai mulţi oameni la un loc, un popor întreg sau genul omenesc întreg. Astfel, glasul omenesc asociază de veacuri, bunăoară, de culoarea albastră ideia cerului, de cea roşie ideia sângelui, de cea verde ideia pământului acoperit cu vegetaţie, iarbă, plante, arbori, păduri; de negru, ideia nopţii cu primejdiile urzite la întuneric; de alb, ideia luminii, a zilei. Genul omenesc întreg asociază de cutare nuanţă de culoare şi lumină o anumită depărtare a lucrurilor. Asociază de vederea lacrimilor, durerea; de vederea râsului, bucuria; de anumite manifestări ale chipului, anumite stări sufleteşti.

Acestea, şi altele de acelaş fel, se pot numi asociaţii *generice*.

Cele mai variate sunt asociaţiile *individuale*, cari se schimbă dela om la om. In privinţa asta, mai nu găseşti doi oameni, chiar fraţi gemeni de ar fi, cari să aibă acelaş fel de asociaţii. Se poate face o încercare. Să se pronunţe un cuvânt în faţa mai multor persoane şi să li se ceară a spune sau scrie fiecare ce ideie li s'a deşteptat în minte la auzirea lui. Mai fiecare va găsi în conştiinţa lui altceva legat de ideia cuprinsă în cuvântul pronunţat. Ca dovadă, să noteze, bună-

oară, cetitorul acestei pagini, ce-i vine în minte când aude cuvintele următoare; *cuțit, cerneală, stea, iarbă, muzău, pădure, felinar, Bolintineanu, perucă, revolver, Ardeal, fulger.* Și să întrebe și pe cunoscuții săi, — în cazul de față, profesorul pe elevii săi — la ce se gândesc, când aud aceste cuvinte. Se va vedeà deosebirea asociațiilor individuale, dela om la om.

Asociații eliptice. — Une-ori, din două sau mai multe elemente de asociație, se întâmplă că unul se întunecă în conștiință, dispare, se uită. Un exemplu tipic avem în cazul avarului. Omul strânge bani de regulă pentru îmbunătățirea traiului, pentru o vieață mai comodă; ideia banilor se asociază de ideia unor stări de cunoștiință plăcute. In unele spirite însă, cu timpul, începe să se uite acest scop: vieța comodă: și plăcerea, ce venià din așteptarea ei, se transferă asupra banilor. Omul adună atunci bani pentru bani, fără să se gândească la scopul pentru care voia să-i întrebuințeze. Aceasta se chiamă *asociație eliptică.*

Multe lucruri *frumoase*, le numim frumoase din cauza unei utilități la care nu ne mai gândim în momentul când le contemplăm: bunioară când zicem de un drum neted, ușor de umblat, că e *frumos.* E un caz de asociație eliptică.

CAP. VIII.

Memoria.

Factorii constitutivi ai memoriei. — Condiţiile păstrării, ale reproducerii, ale recunoaşterii.—Cultivarea memoriei.

Spiritul are o proprietate în virtutea căreia datele experienţei noastre *se păstrează* în noi, *se reproduc* în cunoştinţă şi *se recunosc*, adică revin cu caracterul determinat al unor fapte de experienţă anterioară, iar nu de experienţă actuală. Această proprietate se numeşte *memorie* şi constă din trei acte deosebite şi anume:

1. Păstrarea, 2. Reproducerea şi *3. Recunoaşterea faptelor psihice.*

In ordinea expusă, un act presupune pe cel anterior sau pe cele anterioare, dar nu şi vice-versa. Aşà, reproducerea presupune păstrarea, şi recunoaşterea presupune păstrarea şi reproducerea; dar păstrarea poate să se facă, fără ca prin aceasta, să fie asigurate şi să-i urmeze şi celelalte două acte. Se pot păstrà fapte psihice, fără ca ele să se reproducă; rămân inconştiente: şi se pot păstrà şi reproduce, fără să fie însoţite de conştiinţa clară că au mai fost odată în sufletul nostru. De această natură este bunioară cazul unui poet englez Wycherley, (sec. 17-lea), care aveà o memorie foarte puternică, în ceea-ce priveşte păstrarea şi reproducerea, dar foarte slabă în ce priveşte al treilea act, *recunoaşterea*. Dacă citeà sau i se citeà d. e. o poezie, a doua zi se scula cu

mintea plină de imagini frumoase cari se coordonau, sub condeiul său, în forma unei poezii inspirate. Dar acea improvizare nu eră adesea decât tocmai poezia pe care o citise cu o zi mai înainte.

Scriitorul german **Nietzsche** care ştiuse odată foarte bine că hipoteza metempsihozei, eterna repetare a vieţei şi a tuturor lucrurilor, a fost emisă de Pitagorei, mai târziu pierdù cu desăvârşire din memorie faptul că o învăţase din istoria filozofiei şi credeà că întâi lui i-a venit în minte această ideie.

Condiţiile păstrării. — Păstrarea e determinată de următoarele condiţii:

a) Interesul ce s'a pus pe un fapt în cunoaşterea lui; *b)* starea de libertate a spiritului în momentul escitaţiei; *c)* repetarea faptului de experienţă; *d)* legătura în care stă el cu celelalte date ale experienţei.

a) Cu cât ceva *ne-a interesat* mai mult, adică a fost pus în relaţie mai directă, clară şi neîndoioasă cu viaţa, cu fericirea noastră, cu atât ni se imprimă mai mult în minte. Tot ce ne-a făcut sau ne-a promis, prin existenţa sau acţiunea lui, o plăcere sau o durere mare, se ţine mult timp minte.

Interesul se explică de multe ori prin specialitatea profesională a cuiva. **Mozart,** auzind în capela Sixtină numai de două ori un *Miserere,* l'a putut transcrie integral acasă din memorie.

b) Când ceva *isbeşte tare spiritul,* se sapă adânc în el. Însă, pentru ca escitaţia să-şi producă efectul său puternic, se cere ca spiritul să fie liber de orice alte preocupări mai interesante, cari ar împuţină forţa surprinderii.

c) Cu cât ceva *se repetă* mai des, cu atât se adânceşte mai mult în organizaţia noastră psiho-fizică şi se păstrează mai sigur. S'a stabilit aceasta experimental **(Ebbinghaus).** S'a combinat între ele silabe în şiruri de diferite lungimi, astfel însă ca să n'aibă nici un înţeles; apoi s'a încercat să se vadă în ce mod influenţează repetiţia asupra memorării lor şi s'a observat că: şirurile mai lungi trebuià să se repete de mai multe ori decât cele mai scurte, dar nu proporţional,

ci: dacă pentru un şir de 5 silabe fusese destul o repetiţie, pentru un şir de 10 nu ajungeau două repetiţii, şi pentru un şir de 40 n'ajungeau 4 repetiţii, ci mai multe. Pe lângă aceasta s'a mai observat că repetiţia *după pauze* întăreşte mai bine păstrarea *decât cea continuă, neîntreruptă*, apoi că şirurile mai lungi, deşi cer mai multe repetiri, se ţin în urmă mai mult timp minte decât cele scurte; şi că uitarea se face la început mai repede; în fine că şirurile uitate se învaţă din nou mai cu uşurinţă decât la început sau decât alte şiruri cu totul noui.

d) O altă condiţie pentru păstrarea elementelor psihice e *relaţiunea logică* dintre ele. Cu cât ceva se înţelege mai bine, cu atât se păstrează mai bine, fără ca pentru aceasta să fie nevoe de atâtea repetiri, ca în cazul când nu s'ar vedeà clar legătura logică dintre elementele ce-l compun.

Cultivarea memoriei.—S'a crezut că memoria ar fi o facultate a spiritului, care s'ar puteà *perfecţionà prin exerciţiu* aşà, încât să fie în stare a păstrà mai uşor şi mai sigur chiar alte elemente, cu totul deosebite de acelea asupra cărora a fost exercitată; adică ea s'ar întări prin exerciţiu aşà cum se întăresc bunăoară muşchii, cari ajung a puteà să ridice în urmă şi alte greutăţi, cu totul deosebite de acelea asupra cărora s'au exercitat. Cu memoria însă nu stă lucrul tocmai aşà; ea ţine minte numai *ceeace* s'a gravat în ea şi poate păstrà mai uşor faptele cari cel puţin *se aseamănă* cu cele existente dejà în spirit.

Memoria deci nu e o facultate generală, în înţelesul de mai sus: ea se *specializează* din cauze organice, şi din cauza educaţiei şi a exerciţiului.

a) Organizaţia simţurilor variază la diferiţi indivizi. Unul are s. e. mai perfecţionat organul auzului, altul pe al vederii; primul va distinge mai uşor sunetele, calităţile lor, şi deci le va păstra mai bine. Cel de al doilea distinge şi va păstra mai bine culorile, formele, raporturile dintre culori şi linii,

etc. Cel dintâiu va avea memoria specială a tonurilor, a elementelor auditive; cel de al doilea, memoria specială a elementelor vizuale. Astfel se specializează memoria după organizaţie, care dă naştere la anumite aptitudini naturale pentru observarea şi conservarea unor fenomene determinate.

b) Afară de aceasta, *exerciţiul*, educaţiunea particulară influenţează asupra direcţiei ce va luà memoria, asupra lucrurilor ce vom memorà mai mult. Astfel se explică memoria desvoltată ce prezintă specialiştii pentru lucrurile şi fenomenele ce stau în relaţiune cu profesiunea lor.

Condiţiile reproducerii. — Reproducerea este condiţionată şi determinată în prima linie de *asociaţia* stărilor de conştiinţă. Când un element din asociaţie se prezintă în conştiinţă, întreg lanţul se reproduce.

Ce face însă ca un element oarecare din lanţ să revină în conştiinţă? Răspundem: *asemănarea* lui cu un alt element psihic *prezentat* în experienţa şi intuiţia actuală sau *reprezentat* în cursul curentului de idei. Elevii cari învaţă *papagaliceşte,* au nevoe să li se spună începutul, ca să-şi aducă aminte lecţia întreagă. Asemenea, auzind primele note ale unei melodii cunoscute, ne amintim şirul întreg de sunete ce compun cântecul. Dacă vedem în camera cuivà un tablou sau o mobilă, care se aseamănă cu cele văzute de noi în altă casă mai cunoscută, se reproduce în mintea noastră pe rând diferitele părţi ale acestei case. Factorul de prezentaţie actuală: începutul lecţiei, al melodiei, tabloul sau mobila, face să se renască în spirit urmele reprezentărilor similare şi acestea trag după sine pe celelalte reprezentări cu cari au fost legate.

Dar se poate întâmplà ca şi o *reprezentaţie* să deştepte pe alta, cu care *se aseamănă,* şi aceasta din urmă să tragă după sine un lanţ întreg de idei.

Reproducerea mai e condiţionată şi de *energia organismului,* de starea de sănătate sau boală, de condiţiile hranei, de vârstă, etc. **Holland,** coborându-se în minele din Harz,

uită limba germană din cauza oboselii şi lipsei de nutriment; o recăpătă după repaus şi nutriment. Frigurile, opiul, sentimentele puternice desvoltă mult reproducerea. Exemplu: femeea care servise într'o familie evreească, şi recită, fiind bolnavă de friguri, în toiul crizei, versete din talmud, pe cari, sănătoasă, nu le puteà reproduce şi nu le înţeiegeà.

Recunoaşterea e condiţionată de localizarea în timp şi în spaţiu a elementelor psichice. Recunoaştem un fapt că a mai fost odată în conştiinţă, dacă putem să determinăm *când* şi *unde* am luat cunoştinţă de el. Când lipseşte memoriei această determinare, ea se reduce la un suvenir vag, la o amintire nehotărîtă. Se poate ca reproducerea unor fenomene psihice să fie însoţită numai de cunoştiinţa generală a împrejurării că ele au mai fost odată în sufletul nostru; această amintire însă este numai *reminiscenţă*, mai mult sau mai puţin confuză.

Numai recunoaşterea dă memoriei caracterul ei propriu, conştient, şi o complectează.

Ca să se poată localiza fenomenele psichice în spaţiu condiţia esenţială este asociaţia, şi în special cea prin contiguitate în spaţiu sau mai general, prin simultaneitate. Ne întâlnim pe stradă cu o persoană care ne dă semne de cunoştinţă. Chipul ei nu ni se pare cu totul nou. Dar nu ştim cine e, când şi unde am cunoscut-o *(Reminiscenţa)*. E destul adesea să ne spună numele. Numele ne aduce aminte, poate, că acea persoană ne-a fost recomandată de domnul cutare şi anume *unde:* în casa acestui domn; şi pentru ce ne dusesem noi acolo: ca să citim, să discutăm împreună părerile unui critic asupra cutărui poet, etc.

Dar amintirea încă nu e complectă. *Când* s'a întâmpla oare aceasta? Ne trebue *localizarea în timp*. Pentru localizarea în timp se presupune fixarea în spiritul nostru a câtorva date cronologice mai însemnate, corespunzând unor întâmplări mai principale din vieaţa noastră; şi atunci, în

intervalul ce desparte aceste date, aşezăm, în mod aproximativ, celelalte evenimente mai puţin importante. In exemplul de mai sus, nu e nevoe să ştim exact ziua şi ora când am făcut cunoştinţa. E destul să putem determina, dacă a fost înainte sau după cutare întâmplare memorabilă pentru noi; erà înainte ori după ce am absolvit liceul, sau universitatea; înainte sau după cutare examen; sau pe când făceam cutare lucrare, dela succesul căreia atârnà viitorul nostru, etc.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITARĂ

CAP. IX.

Imaginaţia.

Funţiunea de prefacere a datelor experienţei în „imaginaţie“ şi „fantezie“. Diferitele feluri de imaginaţii: determinativă şi creatoare. Condiţiile combinării elementelor psihice în imaginaţia creatoare. Influenţa imaginaţiei asupra voinţei şi vieţei fiziologice.

Ideile căpătate prin experienţă se reproduc ori în forma, în legătura şi relaţiile în cari au fost câştigate odată, şi atunci avem *memoria;* ori într'o formă, într'o ordine şi în raporturi schimbate.

In cazul acesta schimbările se pot face sau în scopul şi cu intenţia de a găsi şi reprezentă relaţiile generale şi permanente dintre lucruri, legile naturei, *adevărul obiectiv*, şi atunci avem *operaţiile intelectuale* propriu zise; ori independent de acest scop, pe baza unui sentiment; şi atunci avem *imaginaţia* şi *fantazia* în înţelesul larg al cuvântului.

Felurile imaginaţiei. Când se reproduce în minte, prin simpatie, şi se interpretează experienţele altui suflet, ideile şi sentimentele exprimate în semne sensibile, se pune în lucru imaginaţia cunoscută sub numele de imaginaţie *determinativă*, fiindcă la fiecare pas se *determină* printr'o imagine concretă, vagul ce există în înţelesul general al unui *simbol.* Când citim o descripţie, o poezie, facem operaţie de imaginaţie

determinativă, întrucât substituim imediat fiecărui cuvânt imaginea lucrului real la care se raportă, aşa că parcă vedem cu ochii exact lucrurile în raporturile lor, treptat cu propăşirea descripţiei. Aceasta nu-i totdeauna lucru uşor şi adesea o mare parte din farmecul lecturii unei pagini literare bine scrise se perde din cauza unei imperfecte determinări imaginative a cititorului.

Pecând imaginaţia cetitorului e numai determinativă, imaginaţia celui ce a aruncat în lume combinările de imagini şi le-a fixat în cuvinte şi forme sensibile, imaginaţia artistului, e *combinativă, creatoare.*

Imaginaţia creatoare poate să fie de multe feluri, după scopul şi rezultatul la care tinde. Avem astfel o imaginaţie creatoare în poezie, artă, literatură; una în ştiinţă, una în vieaţă practică, una în activitatea tehnică, în industrie, în arta războiului, etc. De ordinar se crede că numai în artă, literatură, poezie, găsim terenul propriu imaginaţiei. Dar ce exemplu frumos de imaginaţie găsim în concepţiile ştiinţifice, în ipotezele grandioase ce au căutat să explice raporturile cele mai generale ale naturii! **Copernic, Kepler, Newton, Galileu,** etc,. au avut la dispoziţia lor un grad excepţional de putere combinativă, ca să ajungă la închipuirea raporturilor posibile dintre lucruri şi apoi la teorii pozitive şi la verificarea lor pe baza experienţei şi a observaţiei. *Un strateg* apoi de câtă imaginaţie n'are nevoe, ca să-şi închipuiască posibilitatea diferitelor mişcări ale adversarului şi contra-mişcările armatei sale proprii, spre a pară o lovitură probabilă ori spre a atacă. Mai înainte de a se da lupta în realitate, se desfăşoară în mintea lui tot războiul, cu toate peripeţiile şi rezultatele lui. E posibil ca realitatea ce urmează acestui plan să nu corespundă combinărilor imaginaţiei, şi socotelile lui să fie zădărnicite de împrejurări neprevăzute. Nu e mai puţin adevărat, că în momentul când şi-a închipuit planul de luptă, când a văzut mişcările trupelor şi succesiunea lor,

a făcut o operaţie de cea mai vie imaginaţie combinativă. Găsim la strateg tot atâta imaginaţie, ca şi la poetul ce cântă un războiu, pe care nu l'a văzut.

Felul imaginaţiei constructive variază după natura ideilor câştigate şi după predispoziţiile organice ale omului. Iar valoarea şi succesul ei atârnă de numărul şi calitatea acelor idei, de conştiinţa scopului urmărit şi de energia sentimentului cu care se urmăreşte realizarea acelui scop. Fără materialul suficient, combinaţiile ies anemice; fără unitatea clară a scopului, ies neorganizate; şi fără impulsul sentimentului, spiritul n'are acea «răbdare» necesară în căutarea şi alegerea repetată a ideilor celor mai potrivite pentru scopul intenţionat.

Condiţiile funcţiunii combinative a imaginaţiei. — Ce face de se adună din diferite regiuni ale minţii anumite date, detalii, fapte, imagini? Ce le face de se leagă, se organizează într'un tot armonic şi sistematic? Şi ce le face să se adune, poate chiar din inconştient? Care-i forţa de atracţie a acestor elemente, care le cheamă, le adună şi le uneşte într'un tot organic?

S'ar puteà relevà *două condiţii* mai generale de funcţiune a imaginaţiei, în virtutea cărora elementele vin de se combină şi se unesc, întocmai cum se unesc şi se combină elementele constitutive ale unui organism unitar.

1. Aceea ce atrage elementele de cunoaştere şi de experienţă şi le uneşte într'un tot armonic, e mai întâiu *unitatea de sentiment, de simţire.* Emoţia care s'a asociat în experienţele noastre anterioare, în diferite grade de nuanţe, cu atâtea şi atâtea lucruri, acte, fenomene înscrise în sistemul nostru psihofiziologic şi păstrate sub formă de modificări nervoase şi în urmă sub formă de imagini, acea emoţie când se produce din nou, le cheamă, le evoacă pe toate acele stări de conştiinţă, cu cari s'a asociat; şi elementele psihice rechemate vin de se cristalizează într'un tot, în conformitate cu această emoţie. Când un poet voeşte să descrie d. e. un sentiment elementar

şi general ca *frica*, trebue, în momentul acela, să aibă, sub o formă oarecare, acest sentiment; imaginaţia emoţională deşteaptă atunci, din experienţele lui, toate fenomenele cari s'au asociat cu frica; şi poetul e în stare astfel să concretizeze cauzele şi efectele fricei în întâmplări ce în adevăr pot să înfioare.

2. A doua cauză e aceea ce s'ar puteà numì *principiul corelaţiei armonice a părţilor într'un tot.* Dacă se înjgheabă în minte o singură parte dintr'un tot, sentimentul totului, sugerat de acea parte, face de se adună şi restul elementelor ce alcătuesc părţile constitutive şi armonice ale acelui tot. **Cuvier**, numai după un dinte de animal, a cărei speţă dispăruse de mult pe pământ, a putut să reconstituiască exact fiinţa întreagă. **Shakespeare** a scris «Moartea lui Iuliu Cesar» cu aşà exactitate de intuiţie istorică, încât istoricii vieţii romane, cei mai specializaţi, n'au găsit, în liniamente generale nimic de modificat în ce priveşte concepţia fundamentală a epocei lui Cesar, ceea ce-i mai greu de restabilit decât detaliile. Şi spiritul omului de ştiinţă şi al poetului au lucrat, în cazurile acestea, pe baza principiului corelaţiei armonice a părţilor unui tot. Puţinele date, puse la dispoziţia lor, au evocat altele în legătură armonică, şi s'au organizat cu toate în o unitate sistematică.

Influenţa imaginaţiei asupra voinţei şi corpului. — Imaginaţia are influenţă şi asupra direcţiei voinţei; dar aceia cari, în acţiunile lor, se conduc mai mult după închipuiri, nu după cunoştinţa exactă a realităţii, se numesc *fantaşti.* Aceştia îşi creiază uneori, pe baza închipuirilor, o viaţă de fericire sau nefericire, fără nici o cauză obiectivă şi fără nici un motiv real.

Fantazia are putere şi asupra fizicului. Hipohondria şi cazurile de boale imaginare se raportează la această cauză. Un exemplu tipic de influenţă a imaginaţiei asupra fizicului avem în romanţierul **Flaubert**, care, descriind efectele otrăvirii cu arsenic, simţeà gustul otrăvii în gură, şi în urmă, cât-va timp, a suferit de o grea indigestie din această pricină.

S'a căutat să se pună în practică, pentru folosul vieţii, această putere a ideii asupra stărilor corpului, observată în atâtea întâmplări zilnice şi constatată intenţionat prin atâtea experimente. Dacă ideia poate să facă rău, poate să facă şi bine. Fă să creadă pe un bolnav că merge spre însănătoşire, că n'are nimic, „ridică-i moralul", cum se zice mai scurt, şi vei vedeà efecte netăgăduite în sensul ideii sugerate. *C'est la foi qui guérit,* ziceà **Charcot,** introducând astfel între aforismele ştiinţei medicale cuvintele Mântuitorului. *Credinţa ta te-a mântuit.* O ramură însemnată a medicinei moderne caută să se răzeme pe aceste principii, întrebuinţând sistematic *sugestia,* cu sau fără hipnotism, şi *persuasiunea* pentru vindecarea multor boale. Aceasta este *psiho-terapia.*

Nu numai sugestia venită din afară, dela altul, dar şi aceea care lucrează din năuntru, *autosugestia,* ideia ce ne facem singuri de noi, despre puterile şi stările noastre, joacă rolul de forţă dinamică asupra organizaţiei noastre psihofizice, în bine sau în rău. Ce *crezi* despre tine că eşti, aceea tinzi a deveni.

In definitiv, şi ideia sugerată de altul numai atunci îşi produce efectul, când ne-o însuşim, când o credem, când lucrează deci ca o sugestie.

CAP. X.

Apercepţia.

Procesul de prefacere a datelor experienţei, asimilarea psihică. Organul aperceptiv. Pregătirea lui în învăţământ.

Apercepţia este operaţia intelectuală, prin care se ia şi se asimilează noui fenomene psihice (prezentări sau reprezentări) în organismul existent în acel moment al sufletului. Această prindere şi asimilare o face coprinsul de idei câştigat până atunci prin experienţă, şi pe care îl vom numi scurt: „organul intelectual aperceptiv“ sau numai *organul aperceptiv.*

Fenomenul apercepţiei se poate înţelege uşor prin analogia lui cu asimilaţia fisiologică. După cum fiecare parte anatomică, nervii, muşchii, oasele, extrag şi îşi asimilează din materiile nutritive aceea ce se potriveşte mai bine cu substanţa lor, tot astfel o escitaţie exterioară, o experienţă nouă, se primeşte transformându-se după spiritul în care pătrunde.

Spiritul fiecărui om extrage şi reţine din escitaţiile mediului exterior aceea ce convine naturei şi puterii sale. Oamenii cu specialităţi şi preocupaţii intelectuale diferite, puşi în faţa aceleeaşi scene naturale, aceluiaşi fenomen, vor remarcà părţi diferite, după cari apoi vor caracterizà întreaga scenă, întregul fenomen. Astfel un *naturalist,* un *agronom* şi un *artist* vor notà cu totul alte caractere din acelaş peisaj natural, adică *îl vor apercepe* fiecare după spiritul său. Primul va vedeà plantele cu ochiul omului de ştiinţă, căutând a le clasificà, a

determină locul ce ocupă în regnul vegetal, a constată varietăţile şi a le explică prin influenţa mediului, etc. Agronomul va observà natura pământului, aptitudinea lui pentru producţie, pentru creşterea şi înmulţirea unor anumite genuri de plante necesare la hrana oamenilor sau animalelor, etc. Artistul va considerà armonia formelor şi a culorilor. Acesta va căutà frumosul, pecând cel dintâiu, naturalistul, va căutà adevărul, iar agronomul utilul. Acelaş spectacol, trecând prin aceste trei spirite, va lăsà trei resultate psihice deosebite, după natura ideilor ce posedă fiecare din ei, idei pe cari escitaţia actuală le deşteaptă şi cu cari se asimilează.

Omul extrage, prin urmare, din natură, aceea ce se încadrează mai bine cu spiritul şi interesele lui; vede şi apercepe lucrurile şi oamenii după organul său intelectual. «Nu ochiul vede, ci spiritul vede prin ochiu», şi adesea nu vede decât ideile sale proprii sau numai ceeace le corespunde. Uneori acest proces al apercepţiei dă naştere chiar la *iluzii* grosiere.

Aşa *Don Quijotte*, având spiritul plin de idei relative la viaţa cavalerească, la luptele cu uriaşii şi monştrii, adesea credea că vede împrejurul său aceste lucruri; escitaţiile exterioare, trecând prin spiritul lui, se transformau în ideile şi imaginile de cari erà preocupat: o simplă moară de vânt erà luată drept un uriaş şi o turmă de oi drept o armată de spirite rele. El interpretà astfel escitaţiile conform organului său sufletesc.

Felul şi bogăţia coprinsului de impresii, de percepţii şi de idei ale unui om, într'un moment dat, în faţa unei împrejurări a vieţii sau naturei, atârnă nu atât de *felul şi mulţimea escitaţiilor*, în împrejurimea căreia se află, cât *de avuţia şi natura vieţii sale interne*, de mulţimea şi întinderea ideilor şi cunoştinţelor, de sistematizarea şi ordinea lor, cu un cuvânt: de *organul aperceptiv*, câştigat prin studiu şi experienţă.

Instrucţiunea şi exerciţiul spiritului au în mare parte de scop şi de efect a procurà individului un organ intelectual de apercepţie: căci ştiinta dă formule, dă legi, prin care se

explică, se interpretează fenomenele din natură, legi şi formule la cari se reduc cazurile particulare întâmpinate în experienţă. Aşa, *psihologia* pregăteşte spiritul a apercepe o mulţime de întâmplări ale vieţei sufletcşti, multe simpatii şi antipatii, ca nişte exemplare ale asociaţiei stărilor de conştiinţă; *fizica* pregăteşte spiritul a vedeà în fenomenele căderii corpurilor, în acela al curgerii râurilor, al greutăţii, al plutirii, etc. cazuri particulare ale gravităţiei universale, introduse prin instrucţiune în spirit; amândouă servesc astfel de organ aperceptiv intelectual, prin care se iau şi se asimilează nişte fenomene din natură, ce rămân sau neobservate sau cu totul altfel interpretate, *apercepute*, de către spiritele lipsite de cunoştinţa acelor legi.

In Didactică, pregătirea organului aperceptiv joacă un mare rol. Inţelegerea ideilor noi comunicate de profesor atârnă de priceperea cu care s'au dat ideile pregătitoare menite a serv de organ apercepător.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITARĂ

CAP. XI.

Operaţiile intelectuale.

Stabilirea de asemănări şi deosebiri; abstracţia, generalizarea, clasificare; exercitarea lor prin intuiţie, în metoda activă. — Judecata şi raţionamentul. — Influenţa sentimentului asupra inteligenţei.

Funcţiunea cea mai generală, elementară şi primitivă a inteligenţei, funcţiunea care condiţionează pe toate celelalte şi care servă de criteriu al inteligenţii ori unde s'ar află şi în orice grad, e simpla *găsire* şi *constatare de asemănări şi deosebiri* între lucruri, precum şi găsirea şi stabilirea *gradului* de asemănare şi deosebire, care poate varià dela identitatea perfectă până la opunere evidentă, trecând prin punctele intermediare de similitudine şi de contrast.

Pe baza acestor operaţii elementare se pot face *clase* de obiecte din-ce-în-ce mai mari. *Clasificarea* însă presupune şi *abstracţia*. Prin aceasta spiritul isolează una sau mai multe din suma proprietăţilor ce alcătuesc lucrurile în natură, şi le consideră în parte, făcând «abstracţie» de celelalte. Ca să aleg la un loc obiectele *albe* şi să fac o categorie din ele, trebue să nu consider decât calitatea de *culoare*, şi să las la o parte pe cea de soliditate, duritate, greutate, gust, etc. Asemenea, când voiesc să pun de o parte lucrurile rotunde, sau pe cele cari servesc la un scop anumit. Intr'un caz, consider numai forma, în celalt numai scopul, făcând abstracţie

de celelalte calităţile ale lucrurilor. Ca să formez, astfel, clasa *meselor*, nu voiu căutà să văz dacă obiectele sunt de lemn, de fer, or de marmură, sau dacă au atâtea picioare, etc.: ci voiu privi numai însuşirile necesare la realizarea scopului determinat pentru care se face o *masă*; şi obiectele, cari le vor poseda, vor intrà în această clasă.

Procesul de asimilare şi de întregare pe deoparte precum şi acela de diferenţiare, de discernământ, e o lucrare mintală şi cerebrală, care *cere timp*; ceeace însemnează că e aci o muncă, o greutate de învins. Asta se dovedeşte experimental. Dacă se pune înaintea cuiva un număr oarecare de litere sau culori (dela 1-6) şi i se cere să determine, după un scurt timp de intuiţie, felul acelor litere sau culori, cu cât numărul obiectelor, culorilor creşte (dela 1-6), creşte şi timpul ce pune mintea spre a le deosebi între ele, şi anume dela 3/10 până la 8/10 din secundă.

S'a căutat să se stabilească, prin observaţii făcute asupra mai multor persoane, cum variază proprietatea de a găsi deosebiri şi asemănări după vârstă şi sex. S'a găsit că în vârsta dela 6-17 ani creşte repede puterea de a găsi deosebiri şi că băeţii sunt superiori în ce priveşte constatarea de deosebiri şi asemănări, afară de stabilirea nuanţelor delicate ale culorilor, în cari fetele sunt superioare.

La exercitarea funcţiunilor fundamentale de găsire de asemănări şi deosebiri, de abstracţie, generalizare, clasificare, servă intuiţia lucrurilor şi metoda activă care pune pe elevi a observà, a descrie obiectele, fiinţele, a le compară şi a stabili grupe şi categorii.

Când se păstrează însuşirile comune la mai multe lucruri sau fenomene şi se consideră în parte, izolat, se formează o *ideie comună, generală*, «*noţiune*» sau «*concept*».

Semnul exterior al coprinsului de idei ce formează noţiunea, este numai *cuvântul*, pronunţat sau scris. Se asociază astfel de un complex de reprezentări sau de o noţiune, o percepţie

auditivă sau visuală, adică nişte sunete, *cuvintele*, sau nişte semne, *literile*. Cu cât cugetarea creşte, cu atât şi limba se desvoltă, căci mulţimea noţiunilor cere înmulţirea semnelor exterioare sau a vorbelor cari să le reprezinte.

De aci grija elementară a învăţământului ca fiecărui cuvânt să-i corespunză exact şi precis în minte o idee hotărâtă. Cuvintele să nu fie întrebuinţate în mod arbitrar şi fără înţeles lămurit.

Judecata şi raţionamentul sunt operaţii intelectuale mai complicate, întemeiate însă tot pe găsirea de asemănări şi diferenţe, pe puterea identificării şi descernării, în ele cugetarea se manifestă în grad mai înalt.

In afirmarea unui raport între două idei, se face *o judecată*. Es. *„zăpada e albă“* şi *„cerneala nu e albă“*. Noţiunea sau ideea generală de *zăpadă* se arată că se poate uni, iar că cea de *cerneală* nu, cu noţiunea sau ideia generală de *alb*. Exprimarea acestui raport de convenenţă ori de neconvenenţă prin vorbire, constitue *propoziţia*, în care numele unei noţiuni e subiect, al celeilalte predicat. Dar judecata poate există şi fără expresie verbală, ca la surdo-muţi.

Când raportul dintre noţiuni nu se vede imediat, şi avem nevoe de a recurge la mijlocirea altor noţiuni intermediare spre a-l găsi, facem o operaţie intelectuală mai complexă, un *raţionament*. Voim să vedem s. e. dacă A este sau nu D. Raportul de convenenţă sau neconvenenţă nu se vede îndată: recurgem atunci la mijlocul imediat. Găsim A = B, apoi C = D şi în fine B = C; deci A = D, după acelaş principiu care în matematici ne dă axioma: „două cantităţi egale cu o a treia sunt egale între ele“.

Când relaţia dintre noţiunile estreme şi cele intermediare este clară, evidentă, facem un raţionament propriu zis: şi starea sufletească, ce se produce în noi, e siguranţa, *certitudinea*. Uneori însă relaţia nu e evidentă în tot lanţul şi şovăe, măcar într'un loc; atunci avem *probabilitatea*, care poate să

fie de mai multe grade: credință, bănuială sau conjectură, îndoială, nesiguranță, etc.

Funcțiunea rațiunii, prin care se caută noțiuni intermediare, se numește *sugacitate.*

Se va vedea mai departe cum metoda activă de învățământ tinde a exercita judecata și raționamentul în funcțiunile lor speciale, la fiecare obiect de studiu.

Influența sentimentului și a profesiunii asupra inteligenței. — Deși noțiunile pot avea între ele o relație naturală de similaritate sau diferență, astfel încât spiritul, dacă ar fi liber, neinfluențat de nimic, ar găsi un raport sigur și clar, și ar trage concluzii neîndoioase despre convenența ori neconvenența lor, totuși această relație nu se vede și nu se stabilește, ba chiar se ocolește de spirit, când un sentiment puternic se opune.

Dacă s'a asociat cu ideea *a* un sentiment de ură or dispreț, și cu ideea *b* un sentiment de stimă și de iubire, oricâtă asemănare ar există în realitate între *a* și *b*, inteligența noastră refuză a o constată și stabili, din cauza antagonismului celor două sentimente opuse, cari fac să se respingă și noțiunile corespunzătoare lor.

Muma asociază de ideia *fiului* său cele mai frumoase și măgulitoare sentimente; și, ca orice suflet normal, de ideia *șarlatanului* și *vicleanului* un sentiment de reprobare, de dispreț, de indignare. De aceea chiar în fața faptelor palpabile, în contra probelor evidente, ea refuză a trage, bunioară, concluzia: „fiul meu e un șarlatan", pentrucă sentimentele ce însoțesc aceste două noțiuni: „fiul meu" și „șarlatan" se ciocnesc, se resping, și în respingerea lor reciprocă, trag după ele și noțiunile respective.

Mai de grabă recurge omul atunci la subterfugii intelectuale înșelătoare, adesea mai mult pentru el decât pentru alții. Spiritul se apără atunci de neîndeplinirea justă a sarcinei sale logice prin sofisme, pe cari le dă drept concluzii sigure. Așă, mama, în exemplul de mai sus, ori nu va vedeà, nu va voi

să vază şi să crează faptele şi probele ce dovedesc culpabilitatea fiului său. Or, dacă le va recunoaşte, va respinge concluzia naturală ca exagerată, ca falşă şi sălbatică.

Astfel, sentimentele ori împiedică spiritul *de a vedeà* aceea ce nu servă la întărirea lor, ori îl silesc să *prefacă* toate elementele nefavorabile, travestindu-le în aparenţa amăgitoare a unor elemente favorabile.

Adevărata sănătate mintală şi energie intelectuală constă în a găsì asemănări şi deosebiri între noţiuni şi a stabilì raporturile naturale dintre ele, fără a ţine în seamă solicitarile înşelătoare ale sentimentelor: şi adevăratul echilibru sufletesc îl găsim acolo, unde sentimentul urmează raţionamentului, estinzându-se, fără multă întârziere, dela o noţiune dată la alta, care se aseamănă cu prima. In astfel de suflete bine organizate, dacă noţiunea *a* este însoţită de sentimentul *s*, şi se află că noţiunea *b* este egală cu *a*, atunci *s* trece asupra lui *b*.

Interesant, din punct de vedere psihologic, ar fi a se studià variaţia modului de a raţionà la diferite inteligenţe după *deprinderea* câştigată în urma unei *profesiuni*. Modul de a căutà premise sau baze de judecăţi şi raţionamente şi de a operà cu ele se deosibeşte vădit dela un profesionist ce s'a ocupat cu matematicile, la altul ce s'a ocupat cu filozofia sau istoria, ori dreptul, etc. Un spirit ce raţionează în mod *matematic*, după deprinderea căpătată din pricina acestei stiinţe, caută datele fixe, precise, neschimbătoare şi nefluctuante, spre a stabilì raporturi şi a deduce adevăruri. De aceea se întâmplă adesea că spiritele matematice, pe cât sunt de sigure în stabilirea de raporturi fixe între cantităţile invariabile, pe atât sunt dispuse a se înşelà, când operează cu noţiuni estrase din observaţia lucrurilor şi fiinţelor concrete, pentru că aceste noţiuni pot varià cu numărul observaţiilor, cu înmulţirea experienţelor, sunt schimbătoare — mai ales când se rapoartă la lumea fenomenelor morale, sociale şi economice.

Mintea *istoricului* se deprinde a căutà origina lucrurilor şi desvoltarea lor şi nu se mărgineşte a privì un fenomen numai în felul lui de a fi în momentul actual, ci îl urmăreşte în trecut, în fazele ce a străbătut, până să ajungă la forma actuală. Iar mintea obişnuită cu problemele *filozofice,* caută să pue evenimentele, fenomenele, acţiunile în raport cu chestiile mari de origină şi de scop al vieţii sau al lumii, spre a le înţelege şi a le dà o raţiune de a fi.

Aceste efecte asupra spiritului din partea felului de studii şi de îndeletniciri speciale este bine să se cunoască, fie spre a caracterizà influenţa educativă a diferitelor ştiinţe, fie spre a prevenì unele diformaţiuni mintale.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. XII.

Formele cugetării. Cauzalitatea şi finalitatea.

Ca să exercităm funcţiunile inteligenţei, e necesar să cunoaştem formele sub cari se manifestă, în mod firesc, trebuinţa de a şti şi de a înţelege.

Intrebarea cea mai obicinuită, ce-şi pune inteligenţa şi la care se sileşte să caute răspuns, ca să-şi îndeplinească funcţiunea sa de a *înţelege* este: *pentruce?*

Înţelesul întrebării însă nu e totdeauna acelaş. Uneori întrebăm *pentruce?* ca să aflăm *scopul* unui lucru, unei acţiuni, unui fenomen sau funcţiuni.

Pentruce îşi face omul locuinţă? *Ca să* aibă unde se adăpostì.

Pentruce s'a oprit trenul în cutare staţie? *Ca să* ia locomotiva apă.

Pentruce se contractează inima? *Ca să* împingă sângele la plămâni.

Pentruce vine sîngele la plămâni? *Ca să* se oxigeneze, ş. a.

Alte ori întrebăm, *pentruce?* cu intenţia de a ni se spune *cauza*; şi în cazul acesta, forma întrebării mai potrivită cu înţelesul ei, mai este şi *cum?*

Pentruce se oxigenează sângele în plămâni? poate să în semne şi: în ce *scop?* aşteptându-se ca răspuns bunioară: ca să devină iarăşi propriu pentru nutrirea corpului mai departe; dar poate să însemneze şi: *cum se îndeplineşte* oxigenarea sângelui în plămâni? cerându-se adică atunci *cauza* firească

a schimbării sângelui din vânos în arterial, fenomenele ce se petrec în plămâni pentru a ajunge la acel rezultat.

Acelaş înţeles îl au întrebările: *pentruce* vara e mai cald şi zilele mai mari decât iarna? *Pentruce* ne plac locurile unde ne-am petrecut copilăria? *Pentruce* ne iubim patria? *Pentruce* plutesc vapoarele pe mare?

Aceste întrebări cer *cauza* fenomenului.

Şi, când se cere o explicaţie cauzală, formularea întrebării se dă mai bine prin *cum.*

Cum se asociază stările în conştiinţă? *Cum* fulgeră? *Cum* se reproduc ideile? ş. a.

Când întrebăm de scopul lucrurilor sau al fenomenelor, preocuparea spiritului se numeşte *teleologică* şi se naşte din trebuinţa înăscută a *finalităţii*, una din formele cugetării. Sub prisma teleologică a privit poate omul lumea mai de mult decât sub aceea a cauzalităţii. Mai înainte de a se întrebà *cum* fulgeră? *cum* tună? s'a întrebat *pentruce?* Şi a dat un răspuns, luat din cunoaşterea de sine, atribuind puterilor, cari tunau şi fulgerau, o intenţie, un scop. Astfel s'a născut *antropomorfismul.*

Şi lumii întregi, cu toate lucrurile şi întâmplările din ea, omul i-a atribuit un scop. Soarele şi luna şi toate stelele sunt pe cer *ca să* lumineze pământul pentru interesele omului. Plantele, animalele, sunt pe pământ *ca să* servească omului la diferitele trebuinţe ale vieţii şi ale întreţinerii lui.

Natural, nici trebuinţa pur *cauzală* n'a lipsit din manifestările cele mai dintâiu ale inteligenţei. Când omul atribuià tunetul şi fulgerul unor puteri supranaturale, el credeà că a găsit o explicaţie *cauzală* fenomenului ce-l uimià.

Preocuparea *teleologică* este cea practică dictată de voinţă şi de sentiment, susţinută de trebuinţele multiple ale vieţii, dela cele fizice până la cele morale şi ideale. Ea ne face să ne punem întrebări despre scopul vieţii, despre scopul lumii, etc.

Preocuparea *cauzală* este cea *teoretică*, pur intelectuală şi se referă numai la obiectivitatea naturei lucrurilor.

In definitiv, şi o preocupare şi alta stă în faţa aceleiaşi ordini obiective de fenomene independente de voinţa noastră. Numai punctul de vedere se schimbă dela una la cealaltă.

In considerarea cauzală se priveşte lanţul fenomenelor naturale, aşă cum ne sunt date în legăturile lor statornice, neschimbătoare: a + b + c + d... Fenomenul *a*, care preceda în mod permanent pe *b*, se zice că este cauza lui *b*; iar b, care urmează tot aşă în mod statornic după *a*, se numeşte *efect*. La rândul său *b*, pentru aceleaşi cuvinte, este cauza lui *c*, iar *c* efectul lui *b*; şi aşă mai departe.

Aceaşi înlănţuire de *cauze* şi *efecte* se preface, din punctul de vedere practic sau teleologic, în lanţ de *mijloace* şi *scopuri*. Ca să produci pe *b*, dacă ai nevoie de el, recurgi la *a*, cauza lui. Atunci *b* din efect s'a transformat în *scop*; iar *a* din cauză, în *mijloc* (Bacon).

Rolul inteligenţei se îndeplineşte atunci, când isbuteşte să găsească unui fenomen din natură (b) adevărata lui cauză, adică alt fenomen din natură (a), cu care stă în legătură indisolubilă, aşă că dându-se unul (a), urmează inevitabil celalt (b), în aceleaşi împrejurări. Când se dă *a* şi nu urmează *b*, atunci inteligenţa caută *cauza* neurmării în prezenţa perturbătoare a altor fenomene interpuse între *a* şi *b*. Aşa că principiul cauzalităţii rămâne neclintit.

Tot ce se întâmplă, trebue să aibă o cauză, fie că o cunoaştem ori nu. Când o cunoaştem, zicem că putem să *explicăm* fenomenul, că i-am găsit *legea* şi că îl *înţelegem*.

Şi tot atunci putem, să utilizăm natura pentru folosul nostru, prefăcând cauza în mijloc şi efectul în scop sau «supunându-ne legilor naturei». *Naturam non vincimus, nisi parendo* (Bacon). Căci atâta putem cât ştim; sau, după formula lui Aug. Comte: *Savoir, c'est pouvoir.*

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA III.

Problema Programei.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. XIII.

Scopul învăţământului.

Scopul învăţământului dedus din scopul biologic al inteligenţei.—Scopul practic şi teoretic. — Aspectul pedagogic al scopului învăţământului, dedus din scopul şcolii. Educaţia complectă. Înrăurirea prin instrucţie: asupra formării inteligenţei, a sentimentului, a voinţei, — Scopul multiplu al învăţământului.

Seria problemelor Didacticei se deschide cu întrebarea fundamentală şi preababilă: care este *scopul învăţământului?*

A răspunde: scopul învăţământului este a da cunoştiinţe, a instruì, ar fi a confunda scopul cu definiţia. Învăţământ, instrucţiune înseamnează tocmai orientarea minţii asupra realităţii, asupra naturei lucrurilor, adaptarea spiritului la legile mediului cosmic şi social, înzestrarea inteligenţei cu adevăruri despre lume şi vieaţă. Prin această determinare *se defineşte* ideia învăţământului, a instrucţiei, se arată înţelesul noţiunii.

In urma acestei lămuriri a cuvântului «învăţământ», întrebarea rămâne neatinsă: care este *scopul* învăţământului? *Pentru ce* se dau cunoştinţe? *Pentru ce* caută omul să înveţe, să cunoască, să ştie?

Ce se urmăreşte în şcoală prin instrucţiune?

Este o nuanţă deosebită de înţeles în aceste diferite formulări a întrebării. Un semn că scopul învăţământului nu e simplu, e complex.

Urmând prima îndrumare logică a căutării răspunsului, ajungem în faţa altei întrebări mai generale: *care e rostul funcţiunii mintale de a cunoaşte?* Pentru ce, în ce scop a apărut în alcătuirea fiinţelor vii, în organizaţia vieţii sufleteşti, în genere, *inteligenţa?* Care e scopul, care e rostul şi folosul ei din punct de vedere biologic?

Chiar dacă n'am admite concepţia voluntaristă a sufletului, care reduce toate puterile şi manifestările sufleteşti la voinţă, cum nu admitem, încă şi mai puţin, nici pe cea intelectualistă, care le reduce pe toate la idei — eroare curentă în pedagogie, graţie lui *Herbart;* — chiar rămânând la concepţia psihologică a existenţei şi coexistenţei celor trei funcţiuni sufleteşti, independente şi ireductibile, tot trebue să recunoaştem o mare parte de adevăr în afirmaţia că intelectul este un organ şi un instrument al voinţei. Numai, pentru ca exprimarea adevărului să fie mai justă, se cere să părăsim terminologia schopenhauerianã. Mai exact se poate formulă ştiinţificeşte ideia zicând că intelectul este un organ şi un instrument al trebuinţei de a fi, de a trăi, al *instinctului de conservare.*

Incontestabil, toate funcţiunile vieţii, toate tendinţele şi manifestările sufleteşti, deci şi inteligenţa, când au apărut pentru întâia oară, în faza lor elementară, au apărut în scopul conservării vieţii. După cum s'a observat mai sus, în datele preliminare de psihologie, fiinţele cari întâmplător vor fi apărut fără proprietatea biologică de a distinge lucrurile şi fenomenele, de a stabili asemănări şi deosebiri între ele, de a cunoaşte că lucrurile deosebite sunt deosebite şi de a recunoaşte că acelaş lucru este acelaş lucru, acele fiinţe desigur au trebuit să dispară, natura le-a aruncat ca imperfecte; selecţia naturală a păstrat numai pe acele ce au putut să se adapteze intelectual la natura încunjurătoare.

Şi, prin urmare, putem să numim intelectul un organ al *vieţii,* un mijloc de adaptare la condiţiile de viaţă. Nu e un organ *al voinţei;* voinţa însăşi e un organ, anume al vieţii, tot aşa precum este şi emoţionalitatea. Aceste funcţiuni sunt

deopotrivă de primitive, căci nu putem crede că, fără una din ele, ar fi putut există viaţa.

Rolul biologic prin urmare, *al intelectului*, rostul lui primitiv, iniţial, care şi azi se găseşte în funcţiune exclusiv la animalele inferioare, şi a trebuit să fie, la începutul vieţii sufleteşti pe pământ, rostul sau funcţiunea exclusivă la toate fiinţele, *este de a cunoaşte spre a se adaptà la mediu, spre a se conserva*, spre a se feri de fenomenele şi lucrurile vătămătoare, spre a-şi însuşi lucrurile bine-făcătoare. Funcţiunea intelectului cea primitivă a fost deci o funcţiune *interesată*, a fost *practică*. Omul sau fiinţa însufleţită a căutat a cunoaşte pentru a stăpâni natura; era deci în mod firesc, nu prin reflexie filozofică, călăuzit cu totul de principiile şcoalei filozofice pozitiviste, care au fost formulate mai întîiu de *Bacon*, şi în urmă de *Aug. Comte: a şti pentru a puteà*.

Treptat, această putere asupra naturii s'a desvoltat prin grămădirea cunoştinţelor asupra naturii lucrurilor, asupra raportului dintre fenomene, asupra calităţilor bune şi rele; adaptarea s'a întins şi s'a desăvârşit. Organul intelectual, crescând şi el, iar teama de necunoscut, la început aşa de generală, împuţinându-se, s'a lăsat tot mai mult răgaz fiinţelor însufleţite de a cercetà şi acele fenomene şi lucruri ce nu erau în directă legătură cu interesele imediate ale vieţii: a rămas timp, prin urmare, *contemplaţiei teoretice*.

Organul intelectual crescând — prin exerciţiul funcţiunii lui de a servi viaţa — s'a născut într'însul — adică mai exact în *om* — trebuinţa acestui exerciţiu, acestei funcţiuni de a cerceta şi înţelege, şi deci şi plăcerea corespunzătoare, chiar atunci când explicarea naturei lucrurilor nu era cerută de un interes practic. Căci, biologiceşte, toate organele, odată formate şi desvoltate, tind a funcţionà şi cer a fi puse în exerciţiu, desvoltând în suflet o jenă, o nemulţumire, un neastâmpăr, când sunt mai mult timp lăsate fără exerciţiu; şi cer a fi exercitate pentru plăcerea de a lucrà, de a funcţionà pentru simpla plăcere de a fi în exerciţiu de mişcare şi activitate.

Aplicând aceste noţiuni elementare de biologie la problema ce ne interesează, urmează că intelectul a căpătat treptat, încă o altă funcţiune, pe lângă funcţiunea cea primitivă, practică: anume funcţiunea *teoretică* de a cunoaşte, de a înţelege, nu în scopul imediat al conservării fiinţei, ci pentru trebuinţa de a cunoaşte şi de a înţelege ca atare, pentru trebuinţa de a-şi explica rostul lucrurilor din lume. S'a născut astfel *din instinctul conservării şi alături cu dânsul instinctul cauzalităţii*, trebuinţa explicării lumii. Această trebuinţă s'a satisfăcut prin funcţiunea teoretică a inteligenţei.

Inteligenţa dar adună cunoştinţe sau pentru trebuinţele conservării vieţii, sau pentru trebuinţele curat intelectuale, de a înţelege rostul lucrurilor în raporturile lor obiective.

Acestea fiind cele două tendinţe şi funcţiuni naturale ale intelectului, e uşor de văzut urmările ce se pot şi trebue să se tragă cu privire la problema scopului învăţământului.

Scopul învăţământului este, deci, după cele de mai sus: *ori de a folosi vieţii ori de a lumina mintea asupra lumii sau vieţei.*

Dacă cunoştinţele date nu se raportează la nici unul din aceste scopuri, nici la trebuinţele teoretice, nici la cele practice, ele nu au nici un rost, în şcoală,—cel puţin cât timp nu se vede raportul dintre ele şi dintre practică sau teorie.

Zic cât *timp*, pentru că se pot întâmpla cazuri, când acest raport nu se vede de odată. Exemple de acest fel avem în istoria ştiinţilor şi a cugetării omeneşti. Socrate nu putea să vadă raportul dintre cunoştinţele relative la mitologie sau la fizică şi vre-un interes intelectual sau practic. Mai târziu Bacon combătea preocupaţiile relative la magnetism, nu vedea cum ar putea fi interesante. In timpul nostru, multă vreme au fost considerate ca ocupaţii oţioase chestiunile relative la sugestie, la ipnotizm. A ajuns însă momentul pentru toate aceste cunoştinţe când să li se vadă importanţa fie practică, fie teoretică; şi atunci n'a mai rămas nici o îndoială despre valoarea lor.

Să se caute din ce fel de cunoştinţe se alcătuesc ştiinţele, şi din ce punct de vedere se justifică strângerea adevărurilor lor constructive, şi se va vedea că orice ştiinţă bine constituită, raţional stabilită, cuprinde:

1. Ori adevăruri de utilitate practică, menite a ne da o putere asupra naturii, menite a satisface nişte trebuinţe ale vieţii, a contribui la desvoltarea tehnicei. Astfel de adevăruri sunt bunăoară cele din *fizică* relative la pârghii, balanţe, isvoare şi fântâni artesiane, moara cu apă, moara de vânt, aerostate, sifon, ghiaţă artificială, maşini cu vapori, telescop, telegraf, telefon, sonerie electrică. etc.; şi cele din *chimie* relative la apa de băut, filtru, ape gazoase (acid carbonic), chibrituri (fosfor), sarea de bucătărie, iarbă de puşcă, sticla, gazul de lămpi, gazul de iluminat, vinul, parfumul, cerneala, săpunul, lumânările, antiseptice, etc.;

2. Ori adevăruri cari au de scop de a lumina inteligenţa asupra raporturilor fenomenelor naturale în genere, şi au deci scopul de a înlesni înţelegerea rostului acestei lumi. Acest scop îl au toate *teoriile şi hipotezele,* fie din fizică, cum sunt cele relative la proprietăţile generale ale materiei: întinderea, impenetrabilitatea, divizibilitatea; cele relative la coeficienţii forţelor, la principiul lui Arhimede, la gravitate, căldură, lumină, sunet, electricitate, magnetism; sau din *chimie* cele relative la atomi, molecule, legea proporţiilor definite şi multiple, legea volumelor, valenţele, etc. In prima linie aceste adevăruri au de scop a ne da cheia înţelesului acestei lumi, alcătuirea ei obiectivă.

Fiziologii, biologii ce se ocupă cu studiul fiinţelor mici, cu studiul vieţii şi obiceiurilor la furnici, albine, fac aceasta fie din interes practic, fie din interes teoretic, spre a înţelege, în formele ei elementare, alcătuirea şi funcţiunea vieţii şi a aplica aceste cunoştinţe la înţelegerea vieţii mai complexe a vieţii omeneşti.

Ni s'ar părea însă foarte bizar un om de ştiinţă care s'ar apuca să facă o statistică exactă, a frunzelor uscate ce cad

toamna în fiecare zi dintr'un copac, notând şi câte cad deodată, când cad mai multe, ori să înnumere toate pietrele sgâriate, dislocate, tocite, de pe o stradă, sau numărul ferestrelor sparte din un oraş. N'am vedea relaţia ce există între aceste cunoştinţe şi înţelegerea lumii, sau ce am folosi noi în viaţă din posedarea lor.

Un istoric, care şi-ar pierde timpul să culeagă toate neînsemnatele întâmplări ale zilei, şi le-ar scrie în volume mari, ni s'ar părea un om ce nu înţelege nici valoarea vieţii, nici a ştiinţei. Cunoaşterea exactă a numărului şi numelui tuturor domnilor cari s'au succedat, într'un timp foarte scurt, la domnia ţării, şi a datei când s'au suit pe tron atâţia neînsemnaţi ambiţioşi, şi când au fost detronaţi, nu are nici-un interes, dacă nu luminează în nimic chestia evoluţiei acestei ţări şi nu ne ajută în nimic la înţelegerea şi orientarea în timpul de faţă.

Concluzia didactică în alegerea şi comunicarea cunoştinţelor, este deci aceasta: *Cunoştinţele cari nu ajută mintea nici din punct de vedere teoretic, nici din punct de vedere practic, nu merită să fie învăţate.*

Să se aplice acest criteriu la multe din obiectele de studiu ce se predau în şcoli.

De ce folos pentru viaţă sau pentru înţelegerea lumii ar fi să se spună şcolarilor înălţimea tuturor munţilor de pe suprafaţa globului, lungimea şi lărgimea râurilor, populaţia cetăţilor şi oraşelor depărtate peste nouă mări şi nouă ţări de mediul în care trăesc copiii?

Intru cât un om care n'ar cunoaşte, din ştiinţele naturale, numele tuturor amoniţilor şi belemniţilor şi altor fosile: *ptychodus, triceratops, ramphorycus, microlestes,* etc., ar fi mai puţin luminat asupra desvoltării vieţii pe pământ; sau unul care n'ar cunoaşte pe de rost numirile înşirate în botanică la clasificaţie: euphorbiaceele, chenopodeele, serofulariceele, berangineele; apoi ovulul angiospermelor, *othotrop,* etc. Şi ce ar scădea din cultura generală asupra mineralogiei, dacă nu

s'ar cunoaşte numai decât, la titlul *despre sulfure*, atâţia termeni: realgar, stibiu, blenda, marcosita, chalcopirită, mispikel, etc.? Sau din *oxizi* şi *carbonaţi:* pirolusita, cositerita, zircon, corindon, dolomie, siderozâ, azurită, etc.?

Incărcarea şi «stupor paedagogicus». — Care e urmarea când nu se respectă aceste principii generale deduse din scopul intelectului şi din scopul învăţământului? Este că se încarcă spiritul cu atâtea cunoştinţe inutile, care nu dau forţa minţii, pentru că n'o pun în activitate, nici spre a înţelege lumea, nici spre a o utiliza; cunoştinţe date numai spre a fi date, înscrise şi înregistrate, fără a fi puse în condiţie de a se asimila şi încorpora cu fiinţa sufletească: cunoştinţe grămădite în mod anorganic, aruncate în spirit, aşa cum s'ar arunca în stomacul unui om, ca hrană, petricele ce nu se pot mistui, nu trec în sânge, nu se transformă în creer, în muşchi, nu se asimilează. După cum acestea turbură viaţa organismului, strică funcţiunile lui, tot astfel şi cunoştinţele neasimilate, neîncorporate în substanţa intelectuală, şi cari nu funcţionează nici ca utilităţi pentru viaţa de toate zilele, nici ca mijloace pentru înţelegerea lumii, mai mult strică mintea, şi au ca rezultat producerea unor capete poate erudite, dar proaste. Şi în adevăr, aceste două noţiuni nu se exclud: erudiţie şi prostie. Nu orice om erudit, care ştie multe şi de toate, e şi om inteligent; după cum iar se poate întâmpla să fie inteligent şi să cunoască puţine lucruri. Şcoala, aşa cum funcţionează câteodată, justifică cuvântul de spirit al lui *Huxley: stultitia fit, non nascitur.*

Numai dacă s'ar elimina tot ce nu hrăneşte mintea, se poate evita acest rău; căci cunoştinţele neutilizabile mai au de rezultat, că lasă în neactivitate facultăţile mintale.

Formulând scopul învăţământului, dedus din rostul întreg biologic al facultăţii cunoaşterii: — *a da cunoştinţe cari să ajute fie la stăpânirea şi utilizarea naturei, fie la înţele-*

gerea existenței, alcătuirii și rostului ei, ca atare, — distingem dela început un scop dublu, sau cu două aspecte.

Primul aspect al scopului învățământului este a da omului cunoștințe *folositoare*, de cari să se poată servi în viață. Acesta este aspectul practic, material sau utilitar.

Al doilea aspect al scopului didactic este de a da cunoștințe cari să ajute a transpune în sistem de idei ordinea constitutivă a realității, așezată pe legi cari îi determină și îi explică alcătuirea intimă și viața și evoluția ei generală.

Acesta este scopul teoretic, general filosofic.

Pecând cea dintâiu înfățișare a învățământului este întoarsă către aplicația practică a ideilor, pe care interesul vieții sociale o divide în *activități speciale* de profesiuni și cariere anumite; cealaltă înfățișare oferă spiritului datele ce alcătuesc în primul rând trăsăturile existente ale unei *culturi generale.*

Afirmarea scopului *practic* și scopului *teoretic* al învățământului este un corolar firesc, cerut de însăși manifestarea vieței intelectuale a omenirii, în toată desvoltarea ei culturală.

Transpunându-se din istoria generală a culturei în alcătuirea și funcțiunea școlii, fixarea acestui dublu scop al dării cunoștințelor, în instrucțiune, accentuează, de multe ori nu fără folos, un punct de vedere evident pentru normalizarea directivelor școlare.

Dar aceasta nu îndeplinește tot cadrul logic în care scopul învățământului e formulat ca o problemă didactică.

Scopul educativ al învățământului; formal, pentru inteligență; social-etic pentru sentiment și voință.

Când întrebăm: *ce urmărește școala prin instrucțiune*— nu ne mulțumim numai cu răspunsul care reduce tot rostul învățământului la satisfacerea trebuințelor practice și teoretice ale inteligenței.

Scopul învățământului, atunci, se cere să fie înțeles și determinat în acord cu *scopul școlii.* Acesta este aspectul pur didactic și pedagogic al problemei.

Care este scopul şcolii şi cum se formulează scopul învăţământului astfel ca să corespunză idealului urmărit de instituţia specială în care el se îndeplineşte?

Ar fi o micşorare a rolului şcolii în viaţa socială, a-i reduce menirea numai la comunicarea de cunoştinţe, fie ele cât de folositoare, din punct de vedere practic, şi cât de filosofice din punct de vedere teoretic. Concentrarea exclusivă numai asupra înzestrării inteligenţei cu date şi cunoştinţe, intelectualismul unilateral al polimatiei pure, nu se poate formula, şi nu se poate recunoaşte principial şi în mod expres, ca ţintă admisibilă a operei şcoalei.

Şcoala are un ideal mai înalt decât numai de a *instrui*, de a da cunoştinţe. Ea voeşte să formeze *oameni întregi*, să dea o *educaţie completă*. Educaţia completă se obţine exercitându-se toate funcţiunile vieţii, dându-le deprinderi bune de manifestare normală.

Dintre funcţiunile vieţii sufleteşti, instrucţiunea, dacă se reduce, pur şi simplu, numai la dare de cunoştinţe, nu are drum de înrăurire decât asupra inteligenţei, şi aceasta *incomplect* şi *insuficient*.

Ca să fie completă şi suficientă influenţa instrucţiunii asupra inteligenţii, ea trebue să nu facă din însuşirea cunoştinţelor *scopul ultim*, ci numai *un mijloc pentru un scop mai înalt*. Acest scop superior este *formarea, desvoltarea inteligenţei, educarea ei*.

Învăţământul devine astfel *un prilej* de exercitare a spiritului, spre a da virtualităţilor lui logice forme de actualizare, fixându-le în deprinderi de funcţionare normală.

Acesta este scopul *formal* al învăţământului, scopul urmărit de interesul *educativ*.

Şi încă mai rămâne de adăugat alte laturi cari complectează *aspectul pedagogic* al problemei.

Răspunzând scopului şcolii, învăţământul trebue să caute a înrâuri, a exercita şi forma şi celelalte funcţiuni esenţiale ale vieţei

sufleteşti, spre a contribui la realizarea *educaţiei complecte.*

Invăţământul nu trebue să fie indiferent, din contră trebue să se îngrijească şi de normalizarea funcţiunilor afective precum şi de cele active, căutând prilejuri potrivite pentru educarea sentimentelor superioare şi pentru înmulţirea şi întărirea motivelor bunei purtări. Instrucţia devine — şi e în rolul şi în menirea ei să fie — un mijloc natural de a contribui şi la educaţia morală, în care se cuprinde şi cea cetăţenească, şi la educaţia estetică şi la cea religioasă.

Astfel, scopul întreg şi complect al învăţământului e multiplu.

Sub aspectul funcţiunii inteligenţei şi al cerinţelor culturei este:

1. *practic* şi
2. *teoretic.*

Sub cel pedagogic, al cerinţelor educative, este:

3. *formal,* pentru educarea inteligenţei; şi
4. *etic,* social în sensul larg, în care intră şi cel *naţional,* pentru educarea sentimentelor şi voinţei.

Primele două puncte de vedere îndreptează spiritul către *problema programei.*

Cele două din urmă au legătură vizibilă cu *problema metodei.*

CAP. XIV.

PROBLEMA PROGRAMEI.

Ce trebue să se învețe.

Principiul utilitarismului în alcătuirea programelor. Principiul formalismului „școlăresc". — Principiul cultural — pedagogic. Programul complect de cultură generală și de educație integrală. — Grupări de studii în programe variate după timp și loc. — Programa oficială a școalelor noastre secundare. — Evoluția programelor școlare.

Studiul programei se poate face din două puncte de vedere, în ce privește determinarea materiilor de învățat:

1. Un punct de vedere ce s'ar putea numi — după o analogie luată din terminologia chimiei — *calitativ*;

2. Un punct de vedere *cantitativ.*

Determinarea *calitativă* a materiilor de studiu, ar fi indicarea simplă a lor în alcătuirea programei.

Determinarea *cantitativă* ar însemna arătarea măsurei în care trebue să figureze fiecare din aceste materii în programe.

Punctul de vedere din urmă stă în legătură cu chestia privitoare la *valoarea relativă* a obiectelor de studiu.

Principial, se găsesc două răspunsuri mai principale în istoria învățământului, la întrebarea: *ce trebue să se învețe?*

Un răspuns este acela al *utilitarismul pedagogic,* care

pune accent aproape exclusiv pe primul scop al învăţământului, scopul *practic, material.*

Trebue să se înveţe de a dreptul şi numai aceia ce foloseşte direct vieţii. Acele cunoştinţe, precum şi măsura în care trebue să se predea, se determină de utilitatea lor în diferite sarcini şi funcţiuni ale omului, de gradul în care contribuesc la conservarea şi afirmarea vieţei, şi la îndeplinirea obligaţiilor inevitabile ori-cărui om în viaţă.

Al doilea răspuns, care s-ar putea numi *al formalismului pedagogic,* se exprimă cam astfel:

Negreşit, nu vom depărta pe omul, ce voim a-l instrui, de viitoarele şi inevitabilele lui condiţiuni de viaţă. Omul ce iese dintr-o şcoală, e menit a trăi în lume, şi, prin urmare, trebue să i se dea mijloacele de luptă pentru existenţă. Insă, aceste mijloace nu constau în a da numai-decât materialul *direct* al cunoştinţelor neapărat şi imediat necesare în viaţă, ci în a da *posibilitatea* de a căpăta aceste cunoştinţe, variabile după trebuinţele individuale ale fie-căruia, în a-i da *instrumentul* cu ajutorul căruia, în urmă, va fi gata să-şi culeagă, din lumea vastă a cunoştinţelor omeneşti, acelea care îi vor fi mai necesare pentru cariera lui specială.

Câteva cuvinte despre aceste două curente didactice.

Utilitarismul pedagogic.

Prima părere se găseşte desvoltată de *H. Spencer,* în scrierea sa *Asupra Educaţei,* anume în capitolul intitulat: „*Ce cunoştinţă e mai utilă* sau *ce trebue să se ştie?*" In rezumat iată argumentele pe cari se întemeiază.

Omul trebuie pregătit pentru viaţă, şi anume pentru *viaţa complectă.* Viaţa complectă va fi, astfel, ţinta educaţiei, deci şi criteriul după care vom alege cunoştinţele necesare de dat în şcoli. Pentru ca viaţa să fie complectă, e evident că trebue mai întâiu *să fie;* deci omului i se vor da, mai întâiu de toate, cunoştinţele indispensabile pentru *menţinerea vieţii.*

Omul, odată asigurat de existența lui ca individ, trăește în o societate, și mai întâiu într'o societate mică, *familia*, apoi în *stat;* trebue pregătit, prin urmare, prin cunoștințe speciale, la aceste două funcțiuni inevitabile ori cărui om: funcțiunea de alcătuitor și îngrijitor al unei familii și funcțiunea de cetățean.

In sfârșit, omului astfel pregătit pentru adaptarea la condițiunile atât de viață individuală cât și de viață socială, trebuie să i se acorde și posibilitatea de a fi fericit, de a avea plăcerile existenții. Aceste plăceri i le procură *arta.*

Conservarea de sine, îndeplinirea rolului de tată sau mamă, îndeplinirea rolului de cetățean, precum și garantarea plăcerilor vieții, a plăcerilor înalte, toate acestea se datoresc științei, științelor biologice și fiziologice, cari arată și explică legile vieții, ale sănătății; știinților naturale și fizico-chimice, cari ne comunică proprietățile lucrurilor și fenomenelor naturale, menite a folosi sau a vătăma individul și pe cari trebue deci să le cunoaștem, spre a le utiliza; științei educațiunii, mai departe, pe cari H. Spencer o apără cu mult entuziasm și cu mult spirit, și care dă putința rațională cui-va de a-și îndeplini sarcina de educator în familie; sociologiei ca știință și istoriei ajutate de biologie și psihologie, cari dau posibilitatea înțelegerii evenimentelor istorice, a orientării în viața colectivă, și deci putința de a ne îndeplini rațional datoriile de cetățean; și în sfârșit, tuturor acestora la un loc, spre a putea simți, aprecia, admira rostul lumii în frumusețea ei eternă, sprea a putea pătrunde universul până la adâncimea frumosului și sublimului fenomenelor naturale.

Dacă privim astfel programul alcătuit de H. Spencer, vedem că în adevăr i se dă omului putința de a avea o viață complectă, însă așa de complectă încât ar putea trăi la rigoare chiar *afară din societatea omenească.* Un om care ar ști, să utilizeze așa de bine, pentru viață, toate științele, încât, după cum desvoltă Spencer în articolul citat: ar cunoaște matematicele, spre a-și face o punte sau o clădire; ar cu-

noaşte ştiinţele fizico-chimice, spre a-şi putea procura obiectele necesare şi substanţele utile vieţii; ar cunoaşte astronomia, spre a se putea orienta pe mare, deci pentru navigaţie; ar cunoaşte economia politică şi socială, ca să-şi dea seamă de preţul lucrurilor, de şansele de război şi de pace, de toate mişcările sociale, spre a le utiliza: un astfel de om — lasă c-ar fi o *rara avis* greu de realizat — dar, presupunând că s'ar realiza, ar fi un om fără absolut nici o trebuinţă de ajutoarele convieţuirii sociale.

De cismar n'ar avea nevoe, căci şi-ar face singur ciubotele; de arhitect nu, căci şi-ar face singur casa; de pitar, de bucătar, de boiangiu, de croitor, etc. nu, căci el, cunoscând şi aplicând toate legile naturii, ar fi în stare să cultive grâul în cele mai bune condiţii, să-l macine, să-l facă pâine; ar şti proprietăţile tuturor corpurilor şi rezultatele combinaţiilor lor în arta culinară; ar cultiva inul şi cânepa, din ale căror fire ar ţese stofe, pe cari singur le-ar văpsi — căci chimia o are în palmă cu toate aplicaţiile ei practice, etc.

De cine ar aveà dânsul nevoe? De nimeni. Adaptat perfect la viaţă, ba încă la viaţă complectă, ar fi în toate artele şi meseriile specialist şi la înălţimea oricărui specialist. Oamenii, fiind fiecare specialişti în toate, n'ar aveà absolut nevoe unul de altul. Fiecare ar putea trăi perfect de bine în o izolare desăvârşită, mândru de viaţa lui complectă.

Păcat numai că un astfel de om e o imposibilitate.

Ceea ce spune H. Spencer despre instrucţiune şi despre program de învăţământ, e aplicabil nu atât unui singur om, ca individ, ci e aplicabil mai de grabă *genului omenesc întreg.* Genul omenesc întreg, singur el, şi numai el, poate să fie de toate, să îmbrăţişeze toate specialităţile activităţii omeneşti, căci el e tocmai sinteza tuturor acestor activităţi speciale. Genul omenesc întreg e şi navigator pe mare, e şi agronom pe uscat; este şi negustor, ce cutreeră munţii şi văile, mările şi râurile; este şi chimist, şi fizician, şi industriaş, şi inginer,

etc. Oricare individ, luat în parte, reprezintă numai una din direcţiile de manifestare ale omenirii întregi, reprezintă una din specialităţi.

Zicem că omul, crescut după principiile lui H. Spencer, ar putea să se dispenseze de societate. Dacă, inspirat de demonul humorului, ar căuta cineva să demonstreze, cu mină serioasă, că chiar aceasta e şi intenţia lui H. Spencer, ar putea aduce ca dovadă observaţia că, în programul întregului învăţământ alcătuit de dânsul, lipseşte cu desăvârşire *studiul limbilor.* Nu se vorbeşte nimic, nu numai în limbile străine, fie vii fie moarte, dar nici de studiul limbei materne. Era şi natural; căci un om aşa de complect adaptat sufleteşte la toate împrejurările vieţii, stăpân pe natură şi pe sine, ce nevoie ar avea de limbaj? Ce nevoie ar avea de relaţiile interhumane?

Formalismul pedagogic.

Formalismului pedagogic extrem [1]) distinge două feluri de ştiinţe: 1) ştiinţe necesare, indispensabile şcolii, cari nu trebue să lipsească şi nu au lipsit nici odată din nici o şcoală din lume, şi pe cari le numeşte *ştiinţe fundamentale;* şi 2) ştiinţe ce au de scop a comunica cunoştinţe cari, deşi necesare vieţii, se consideră ca *accesorii,* pentrucă *pot fi câştigate* în mod liber *de fiecare* în desvoltarea lui ulterioară.

Ştiinţele fundamentale se socotesc că formând temelia oricării şcoli, pentru că sunt alcătuite din cunoştinţe ce *au nevoe, pentru învăţătura lor, de călăuzirea personală a altui om,* au nevoie adică, de *şcoală,* de dăscălire, de călăuzire din partea altuia mai înaintat şi mai îndemânatec.

Acestea sunt ştiinţile mai anevoie de însuşit, prin muncă autodidactică, cu mai puţin interes de utiliate practică, cum sunt: *fiologia, limbile, matematicile* şi partea formală a *filozofiei, logica şi dialectica.*

---

1) **Otto Willmann,** *Didactik als Bildungslehre,* 4-te Auflage. 1909.

Apoi, afară de aceste ştiinţe, în aceeaşi categorie intră *dexterităţile, artele populare*, pentru învăţarea cărora e necesară călăuzirea altui om mai cunoscător: *astfel e muzica, gimnastica, grafia, tehnica* în general — înţelegându-se prin tehnică orice îndeprindere de meşteşug, orice îndeletnicire, prin care materia brută se poate transforma într'o utilitate.

Restul sunt, după această concepţie, ştiinţe *accesorii*, precum cunoştinţele *istorice*, ştiinţele *naturale şi fizico-chimice*, puse cu un cuvânt în categoria *polimatiei*, cunoştinţe multe şi de toate

Că în adevăr, acesta e scheletul general al oricărui învăţământ de şcoală, se aduce ca dovadă o scurtă escursie istorică, din care s'ar vedea că învăţământul şi în India şi în Egipt, şi la Greci şi în Evul mediu, şi în timpnl Renaşterii, până în faza din urmă a învăţământului actual, s'a redus aproape exclusiv, la aceste materii.

In *India* cele 30 *vedante* cuprind gramatica, metrica, fenologia ca ştiinţe filologice; aritmetica, astronomia, ca ştiinţe matematice; logica, dogmatica, leturgica, ştiinţe filozofice.

In *Grecia* se reducea aproape tot învăţământul ladatele muzelor *(muzeica) şi la gimnastică*. „Muzeica" cuprindea scrierea lectura, gramatica, retorica; iar în şcoala lui Pitagora şi Platon, şi filologia. Ştiinţele *istorice* şi *naturale* se considerau ca libere, ca *accesorii*.

In evul mediu programa şcoalei conţinea cele două grupuri de arte: *trivium* şi *quadrivium*. In *trivium* intrau: gramatica, dialectioa, retorica; în *quadrivium:* aritmetica, geometria, muzica, astronomia.

Deci, se pare că ceea ce ar trebui, şi după tradiţia istorică şi după raţionament, să formeze materialul de învăţat în şcoli, sunt aceste ştiinţe de natură mai mult „şcolărească".

Principiul acesta, care alege materiile constitutive ale programei şcolare, după necesitatea învăţării lor *în şcoală*, după greutatea învăţării lor autodidactic, dacă s'a numit *formal*, e din cauza unei slabe analogii cu *scopul formal* al învăţă-

mântului. Ca şi acesta, el se bazează pe o consideraţie de ordine pedagogică. Are în vedere *munca didactică* pusă pentru realizarea unui scop educativ: *însuşirea* din partea elevilor ale unor cunoştinţe şi dexterităţi.

Nu e acesta însă înţelesul scopului formal al învăţământului. Scopul formal urmăreşte *exercitarea minţii prin toate* categoriile de cunoştinţe, alese din ori ce punct de vedere ar fi spre a figura în program. Prin toate, în mod diferit, se poate da spiritului anumite deprinderi funcţionale, variind după natura lor şi a metodei logice întrebuinţate în constituirea ştiinţei respective. Orice ştiinţă sau categorie de cunoştinţe exercită inteligenţa în altfel, şi lasă în spirit o predispoziţie specială, o aptitudine şi îndemânare de funcţiune anumită.

Din punctul acesta de vedere, ştiinţele considerate ca *accesorii* de principiul programei *şcolăresc-formale*, ca *istoria, ştiinţele naturale, ştiinţele fizico-himice*, etc. sunt esenţiale, pentrucă, independent de folosul practic, dau spiritului deprinderi determinate de funcţionare, cari sunt contribuţia lor *specifică* la educaţia formală a inteligenţei, contribuţie ce nu se poate obţine decât prin ele şi nu poate lipsi din educaţia generală a facultăţii de cunoaştere.

A lăsa afară din programa şcolii categorii de cunoştinţe, a căror utilitate practică sau educativă este evidentă, numai pe consideraţia că ele se pot dobândi de fiecare singur, fără îndrumător, este a pune la alcătuirea programei de învăţământ un principiu arbitrar, lipsit de orizont pedagogic şi de fundament logic.

Logiceşte ar trebui ca acele categorii de cunoştinte, cari nu îndeplinesc condiţiile puse, să fie în adevăr omise din programă. Dacă unele din ele sunt totuşi puse sub titlu de *accesorii*, este o concluzie contrară premiselor puse.

La baza acestei inconsecvenţe stă confuzia între două preocupări didactice fundamentale. Se substitue principiului călăuzitor la constituirea programei, principiul *valorificării* studiilor.

Aceste două preocupări însemnate ale Didacticei duc la două probleme deosebite.

E natural ca mai întâiu să ştim, pe temeiul unei raţiuni hotărâte, *ce trebue să se înveţe* în şcoală, să se alcătuiască programa pe un principiu clar şi constant; şi apoi să se pună întrebarea *valorii lor relative* din alt punct de vedere, care de asemenea să fie hotărât şi consecvent.

Principiul cultural — pedagogic al fixării materiilor de învăţat.

Este evident că studiile necesare a figura în programa de învăţământ a şcolilor de cultură generală trebue să răspundă cerinţelor deduse din *scopul* învăţământului şi cuprinse în el, virtual sau explicit.

Ceva mai mult; învăţământul, ca mijloc pus în serviciului idealului şcolii, formulându-şi scopul după inspiraţia trasă din idealul şcolii, programa şcolii de cultură generală trebue să se călăuzească, în ultima instanţă, după cerinţele şi după idealul şcolii înseşi, a cărei sferă este mai largă decât aceea a învăţământului, luat acesta în înţelesul strict şi restrâns al cuvântului.

Scopul general al şcolii, la rândul său, este îndreptat după necesitatea orientării şi adaptării vieţii la mediu şi după necesităţile operei speciale de educaţie, propriu zise.

Amândouă aceste directive au trebuit să-şi găsească oglindirea şi în formularea scopului învăţământului, sub cele două aspecte esenţiale: *cultură generală* şi *educaţie complectă.*

Cultura generală răspunde nevoii de *a adapta pe om la mediu*, la întregul mediu, atât fizic cât şi social-uman. Şi, din acest punct de vedere, *Herbert Spencer* pune just şi cu putere accentul pe un principiu temeinic în determinarea cunoştinţelor de învăţat. Numai că această idee, prin exclusivitatea ei, devine unilaterală; şi lipsindu-i elementul de preocupare educativă, devine incomplectă ca criteriu.

Viaţa complectă, ca ideal, poate fi norma explicătoare şi călăuzitoare a culturei genului omenesc întreg, în decursul

evoluţiei lui, nu scopul învăţământului şi idealul şcolii, care nu poate şi nu trebue să urmărească mai mult, ca instituţie socială de cultură, decât «*educaţia*» *complectă.*

Cuprinsul programei de cultură generală. — In cultura generală îşi găsesc locul toate ştiinţele cari orientează spiritul în legile ce cârmuesc realitatea întreagă.

1. Ştiinţele cari studiază natura omului şi viaţa lui sufletească, precum şi acelea ale societăţii omeneşti, în structura, evoluţia şi manifestările lor:

Ştiinţa sufletului, psihologia; limbile şi literaturile; istoria, sociologia, dreptul, economia publică.

2. Ştiinţele cari studiază viaţa fizică şi mediul fizic înconjurător:

Biologia, cu ştiinţele naturale şi geografia, fizica, chimia; precum şi matematicele.

3. Ca părţi constitutive ale culturei generale, dar indicate şi ca mijloace educative, pentru caracterul lor normativ:

Logica, etica, instrucţia civică, estetica, higiena.

4. Ca factori în special ceruţi:

a) de opera educaţiei sentimentelor superioare, religios şi estetic:

Religia, artele frumoase, muzica, desenul,

b) de scopul educaţiei voinţei şi educaţiei fizice;

Lucrul manual, gimnastica, sporturile.

Ordinea înşirării lor nu este o indicaţie exactă a ordinii lor de merit, fie general cultural fie special educativ. Ci numai o enumerare a lor, dispusă pe anumite categorii cari nu au alt scop decât a înlesni complectarea listei lor întregi şi a servi oare-cum de ajutor memnotehnic.

Deci, într'un program complect de gimnaziu şi liceu, trebue să existe studii, cari să orienteze spiritele şi în ordinea fenomenelor interumane, şi în ordinea fenomenelor fizico-chimice şi naturale.

Şi totodată trebue să conţină îndeletniciri sau dexterităţi, cari că pregătiască:

1) pentru viaţa estetică, artistică;

2) pentru o viaţă fizică sănătoasă, rezistentă, (prin exerciţii corporale); şi

3) pentru o carieră practică în viaţă.

Studiile coprinse în programa învăţământului secundar se împart astfel:

1) în ocupaţii sau studii literare-umaniste sau noologice,

2) în exerciţii corporale, artistice şi tehnice,

3) în studii cosmologice.

Aşezarea lor în grupări de valoare şi întâietate se va încercà cu ocazia discutării problemei relative la ierarhia valorii lor în opera învăţământului şi a şcolii.

Alte grupări ale studiilor după timpuri şi ţări.

Din secolul al 17-lea era obiceiul să se împartă obiectele de studiu în trei categorii: *limbi, ştiinţe* şi *arte. Religia* rămânea tot fără grupare, ca ceva de sine stătător.

O altă diviziune mai răspândită e aceea în *studii umaniste* şi *studii reale;* studiile umaniste corespund cu literile; studiile reale cu ştiinţile. Pentru aceleaşi diviziuni se găseşte poate mai conformă numirea de ştiinţe *cosmologice*, cele relative la natură, şi *noologice* cele relative la suflet.

Deşi aceste diviziuni nu se mărginesc a servi de *memento* în enumărarea materiilor, ci au pretenţia de a pune un *fundamentum divisionis* pentru tot coprinsul programelor şcolare, ele lasă afară din sfera lor ştiinţe şi îndeletniciri necesere, fie culturei fie educaţiei.

Las la o parte diferite alte propuneri individuale de diviziune a studiilor; relevez pe aceea, a pedagogului prof. *Rein*, care împarte studiile în: A) ştiinţe relative la om. B) ştiinţe relative la natură şi C) gimnastică (ce s-ar raporta, în cele din urmă, ori la om ori la natură).

A) Primele studii sunt numite *istorico-umaniste*, coprinzând 1) studiile morale, educatoare; 2) arte, 3) limbi.

1) In studiile moral-educatoare intră biblia, istoria bisericei

creştine, istoria profană şi literatura, cu inzistenţă specială asupra poeziei.

2) In arte: muzica, desemnul şi modelajul, pregătire pentru sculptură.

3) Limbi: cea maternă şi limbi străine, şi anume vechi sau moarte, şi vii, moderne.

B) Ştiinţele relative la natură cuprind ştiinţele fizico-chimice, naturale; şi se împart şi ele în trei grupe, toate în ordine descrescătoare de importanţă didactică, începând dela 1) geografie, fizică şi matematică, pusă ca ştiinţă intermediară între grupa istorico-umanistă şi grupa ştiinţifică sau naturală propriu zisă. 2) Ştiinţele propriu zise ale naturei, cuprinzând ştiinţe naturale şi fizico-chimice, şi 3) matematicile cu aritmetica şi geometria.

In legătură cu această grupă a ştiinţelor reale, Rein, deşi cam fără relaţie vizibilă, pune şi *lucrările manuale*. E destul că nu le uită; aceasta e mai important. Probabil că locul lor ar fi mai degrabă în grupa artelor, nu numai pentru relaţia lor firească, dar şi pentru importanţa pe care o pune Rein, de altmintrelea cu drept cuvânt, pe studiul artelor.

Programa oficială a şcoalelor noastre secundare.

O aplicare fericită, în bună parte, a principiilor teoretice expuse pentru alcătuirea programelor şcolare o găsim în capitolul V din noua *Lege pentru învăţământul secundar* [1]) în care se prevăd materiile de predat în gimnazii şi licee.

Il reproducem, în articolele respective.

Art. 27. — Invăţământul secundar se predă în gimnazii şi licee.

Art. 28. — Gimnaziul are de scop desvoltarea inteligenţii şi aptitudinilor elevilor, continuând a le dă cultura generală elementară şi îndrumările de ordin educativ începute în primele 4 clase primare, pregătindu-i, fie pentru a urma cursul superior al liceului, fie pentru a urmă şcoale speciale de grad corespunzător.

Materiile de studiu ce se predau în gimnasiu sunt:

---

1) *Promulgată* în 8 Maiu 1928 şi publicată în *Monitorul oficial* din 15 Maiu 1928.

a) Materiile literare şi ştiinţifice:

Religia, limba română, noţiuni de limba latină în legătură cu limba română, istoria Românilor şi istoria universală în legătură cu istoria Românilor, limba franceză, geografia generală şi geograria României, instrucţiunea civică, matematicele, ştiinţele fizice, chimice, naturale şi agricole, noţiuni de higienă;

b) Arte şi dexterităţi. Comune: muzica, caligrafia, desenul şi modelajul, educaţiunea fizică. Speciale, la băieţi: lucrul manual în ateliere; iar la fete: lucrul de mână şi gospodăria; aceasta din urmă se va preda numai în mod practic.

Art. 29. — Liceul întregeşte cultura generală pentru a formă cugetarea proprie şi a constitui baza necesară pentru studiile de specializare ce se vor face în universitate sau în şcoalele speciale superioare, fără însă a începe această specializare din liceu.

Liceul desăvârşeşte în acelaş timp opera educativă începută în şcoala primară şi continuată în gimnaziu.

Materiile de studiu ce se predau în Liceu sunt:

a) Materiile literare şi ştiinţifice:

Religia, limba română, limba latină, noţiuni de limba şi cultura elină, limba franceză, istoria universală şi istoria Românilor, geografia generală şi geografia României, filosofia, sociologia, economia politică cu dreptul constituţional şi administrativ, matematicele, ştiinţele fizico-chimice şi naturale, igiena. Afară de limba franceză se va mai învăţă şi o a doua limbă modernă care va fi după şcoale: germana sau engleza.

b) Arte şi dexterităţi. Comune: muzica, desenul artistic şi liniar, educaţiunea fizică. Speciale la băeţi: lucru manual în ateliere; iar la fete: lucrul de mână şi gospodăria; aceasta din urmă se va predă numai în mod practic.

Evoluţia programelor de studiu.

Cuprinsul unui program de şcoală a variat şi variază din mai multe cauze:

1. *Din cauza idealului cultural al timpului.* E natural ca şcoala, instituţie socială, să se resimtă de mişcarea culturală a unui timp şi să-şi modifice conţinutul programului, după intensitatea cu care se impune, în un moment dat, o idee sau o categorie de ştiinţe.

Pentru ilustrarea acestei relaţii dintre idealul timpului şi modificarea conţinutului programului şcolar, vom lua un exemplu din istoria şcoalelor în Europa.

Renaşterea care, cum se ştie, nu s'a adresat deodată direct la civilizaţia greacă, ci mai deaproape, mai direct şi mai întâi, la Latini, a pus în evidenţă importanţa limbei latine pentru cultură. Acesta a făcut ca şcoala să ia ca punct principal al studiilor limba latină. Omul ce ştia să vorbească şi să scrie frumos latineşte, care se apropia mai mult de forma literară a unui Cicero, era idealul timpului; şi şcoala tindea ca să formeze oameni după idealul epocei. Din cauza aceasta, limba latină deveni studiul de căpetenie, obiectul esenţial al şcolii.

După războiul de 30 de ani, idealul se schimbă. A fi om de lume, dibaciu în toate, cu o cultură multilaterală şi cu forţele armonic desvoltate în cât se poate mai multe direcţii, iată noul ideal. Acesta a făcut ca, în programa şcolii timpului, să se pună importanţa pe oratorie, pe compoziţii, versificaţii, dar să se introducă şi ştiinţele reale.

Pela jumătatea secolului 18, idealul iar se schimbă. Ceia ce se considera ca un om desăvârşit, nu era cetăţeanul unei ţări anumite, burghezul muncitor, ce-şi vede de datoriile şi treburile sale, ori industriaşul, sau omul de ştiinţă: era omul cu o cultură literară-generală, cu tendinţe mai mult sau mai puţin cosmopolite, omul care se credea că realizează în el mai mult idealul umanităţii, *humanitas*. Şi idealul acesta se credea că se găseşte, în concret, realizat istoriceşte la Grecii antici. Din cauza aceasta *cultura greacă*, civilizaţia elină a devenit obiectul de căpetenie al studiului, nu numai pentru oamenii de ştiinţă şi pentru literaţi, dar şi *în şcoală*. Limba greacă s'a impus astfel, de pela începutul secolului 18, şi cultura greacă a pus în umbră pe cea latină.

Din cauza relaţiilor mai întinse între popoare, s'a găsit însă că e necesar unui om complect, unui om de lume, ce realizează idealul umanităţii în timpul lui, să cunoască şi *limbile străine vii*.

Iată cum odată cu idealul timpului, se schimbă şi programa şcolară, sau adăugându-se ştiinţe noui, sau retrăgându-se din importanţa celor vechi, eliminându-se unele, introducându-se altele noi.

2. *Coprinsul programelor şcolare au mai variat din cauza unei tendinţe social-politice dominante; sau după scopul şcolii.* — Dacă restrângem punctul de vedere dela idealul general al unei epoce, la tendinţa, poate trecătoare, dar în ori ce caz predomnitoare a unui timp, vom găsi că programele variază şi după tendinţa dominantă politică a timpului sau a unor grupări politice mai puternice.

S'ar putea, astfel, distinge în didactica şcolară partide sau tendinţe, după cum se disting în viaţa politică a unui stat, lucrând conştient ori inconştient în o direcţie culturală anumită. Conform cu concepţia ce o are cineva despre om şi despre societate, cere, doreşte sau impune anumite studii în o anumită proporţie, în şcoală.

O tendinţă, bunioară, este aceea care se rezumează în concepţia minoratului permanent al mulţimii. Cine crede în imposibilitatea majoratului cultural al poporului; cine crede că va fi nevoe, nu numai azi, dar, prin natura lucrurilor, pe vecie, ca trebuinţele mulţimii să fie înţelese, îngrijite şi satisfăcute de alţii, de cunoscători, întocmai cum se satisfac cerinţele unui copil de educatori sau de epitropi; acela desigur, din punct de vedere pedagogic, şcolar, voeşte a se da mulţumii cât se poate mai puţină cultură, reducând totul la elemente de cetire, de scriere, de calcul. Iar în ce priveşte învăţământul secundar, aceiaşi tendinţă caută a îndrepta spiritele către cultura trecută *mai mult* decât către ideile şi trebuinţele moderne.

Cealaltă tendinţă care s'ar puteà numi, în opunere cu cea dintâiu, progresistă sau democratică, voeşte să desvolte conştiinţa în orice om şi în toate direcţiile, voieşte a-i da cât se poate mai multe mijloace de adaptare la viaţă, a-l ajută în pornirea lui către desvoltarea şi emanciparea sufletească, a-l ajută să treacă din starea de minorat în starea de majorat intelectual; şi pentru aceasta, cată a-l orientà în mediul istoric şi fizic, în mediul interhuman şi natural în care trăeşte, spre a-i da puterea asupra lui prin cunoştinţă. In acest scop se

cere a se da în şcoli, alături cu ştiinţele moderne, literaturile moderne, şi posibilitatea unei cariere independente.

După tendinţa deci social-politică variază cuprinsul timporar al unui program şcolar.

Programul mai variază, negreşit, şi după *scopul-şcoalei.* Dacă e vorba de o şcoală specială, programul impune concentrarea atenţiei asupra alegerii acelor obiecte necesare pentru pregătirea de care e vorba. Astfel programa unei şcoli de inginerie va fi alcătuită în scopul carierii inginereşti şi se va deosebi de programa unei şcoli de farmacie, agronomie, etc.

CAP. XV.

Valoarea relativă a studiilor şcolare.

Soluţionări empirice. — Anarhia didactică. — Principiul general al valorificării studiilor. — Ordinea erarhică a studiilor: din punct de vedere individual şi social. — Dedusă din importanţa biologică a mediilor. — Calităţile generale ale studiilor noologice.

După ce s'a determinat *ce* să se înveţe, rămâne de chibzuit *cât* să se înveţe din fiecare categorie de studii. După programa *calitativă*, e necesar să urmeze programa *cantitativă*.

Aceasta constitue problema *valorii relative* a obiectelor de studiu. Se caută temeiul stabilirii unei erarhii, ca răspuns la întrebarea *cărui studiu să se dea precădere* — preocupare firească în funcţiunea şcolii, din toate timpurile, şi care, dacă n'a fost discutată pe baza principiilor, şi-a găsit totdeauna soluţia pe cale empirică.

Istoria şcoalelor ne arată că, în practică, chestiunea valorii s'a deslegat în diferite feluri:

S'a considerat toate studiile ca dependente de unul singur, ca părţi dintr'un singur tot, care le uneşte şi le organizează pe toate. Astfel în Evul mediu ştiinţa cea mai de seamă, care le cuprindea pe toate, era *teologia*. Către teologie convergeau toate celelalte ştiinţe, ca razele către centru.

In anticitate şi în timpul renaşterii, şcoala, având ca ţintă,

să se dea omului stăpânirea asupra «cuvântului», şi prin cuvânt puterea asupra omului, — ştiinţele şi exerciţiile relative la *limbaj* erau considerate ca de prima importanţă; ştiinţele reale erau studiate, pentrucă, spre a convinge, trebue să ai argumente cari persuadează inteligenţele, deci numai ca mijloace în vederea scopului: de a da cât se poate mai multă stăpânire, prin cuvânt, asupra oamenilor.

Anarhia didactică. — In starea actuală de spirit a lumii şcolare se pare că ştiinţele sunt considerate ca independente unele de altele, în orice caz nu ca mijloace pentru realizarea unui scop unic. Lipsa unui principiu comun de valorificare dă acestei stări de spirit înfăţişarea unei stări anarhice. Desvoltarea prea mare a specializării este poate una din cauze. Profesorii secundari, azi, sînt mult mai culţi decât înainte. Posedând ştiinţa specială, pe care o predau, îi exagerează importanţa; căci, cunoscând-o cât se poate de bine, îi văd valoarea; dar uită valoarea celorlalte; deci uită să măsoare pe toate cu o unitate de măsură, care i-ar face a găsi valoarea *relativă* a obiectului său, nu din punctul de vedere al sistemului de ştiinţe cari formează enciclopedia ştiinţei omeneşti, ci din punctul de vedere al sistemului de cunoştinţe de dat *în şcoală.*

Din cauza aceasta, fiecare are tendinţa şi ambiţia de a comunica elevilor cât se poate mai multe cunoştinţe în specialitatea sa şi de a face par'că din ei specialişti ca şi dânsul. Matematicul ar dorî să-şi facă şcolarii toţi, dacă se poate, matematici; filologul, filologi; geograful, geografi; aşa că nu domneşte un *singur scop* în învăţământul întreg, polarizând toate ştiinţele în o singură direcţie. Atâtea ţinte, câţi profesori şi câte obiecte speciale sunt. Fiecare îşi atribue importanţa de căpetenie a învăţământului, fiecare se crede centrul lui.

Şi în adevăr, mai fiecare obiect de studiu are acest noroc să ajungă cândva şi undeva centrul de preocupaţie al tuturor elevilor, fie la aceeaşi şcoală în epoce deosebite, după schimbarea profesorilor, fie în acelaş timp la diferite şcoli din ţară.

Astfel se poate găsi că, într'un oraş, obiectul ce se consideră ca cel mai important e matematica; în altul limba latină; în altul istoria; în altul limba română; şi aşa mai departe, *după valoarea şi după energia intelectuală şi didactică a profesorului respectiv.*

Ceia ce mai pune limite acestei tendinţe anarhice, *e orarul;* căci dacă s'ar lăsa şi orarul nehotărât mai dinainte, şi s'ar permite ca, în fiecare şcoală, să se hotărească, după înţelegerea profesorilor, cantitatea de timp, numărul orelor ce se cade să se dea cutărui sau cutărui obiect, s'ar vedeà atunci oglindindu-se în cifre această anarhie, s'ar vedeà că în fiecare şcoală acel profesor ar aveà cel mai mare număr de ore, care se bucură de mai mare autoritate personală.

Criteriul general al valorificării studiilor: adaptarea la mediu fizic şi social.

La ce soluţie se opreşte teoria filozofică a pedagogiei, în asta privinţă? După ce criteriu se stabileşte valoarea relativă a obiectelor de studiat în şcoli? Şi să nu uităm (ceia ce a uitat H. Spencer, după observaţia făcută mai sus), că aci e vorba de *şcoală* şi de *cultura individuală*, iar nici decum de educaţia istorică a genului omenesc pe suprafaţa globului în decursul veacurilor.

Incontestabil că şcoala va trebui să contribue la adaptarea individului la mediu, să-l facă, adică mai propriu de o viaţă mai complectă.

Dar mediul la care se adaptează un individ este de două feluri: e mediul *fizic* şi mediul *social.* Care din aceste două medii are precădere, din punctul de vedere al adaptării omului prin studii şcolare, prin educaţie? Care *mediu* alcătueşte stratul de raporturi, de excitaţii şi influenţe în mai directă atingere cu viaţa omenească?

Să ne servim de o analogie luată din viaţa organizmelor constituite, mai cunoscute şi mai simple decât societatea. Să ne

închipuim că celulele constitutive ale unui corp, s. e. ale organismului omenesc, ar fi conştiente şi că ar căuta şi ele, în mod *conştient*, să se orienteze asupra mediului, pentru a se adapta şi intelectualmente la dânsul. Ceia ce ar interesa pe celulă să ştie mai întâiu de toate, ar fi locul şi rolul ei în mediul ce alcătueşte totul din care dânsa face parte, deci în organism. Ar trebui să cunoască relaţiile directe ale ei cu celelalte celule constitutive ale organizmului total, căci aceste relaţii, aceste raporturi îi influenţează viaţa ei continuă; ea există aşa cum există, este ceia ce este, numai în raport cu totul acesta din care face parte. Dacă celula şi-ar schimba poziţia, dacă ar fi în altă regiune a aceluiaş organizm, ea s'ar modifica; şi dacă organizmul, în celelalte părţi ale lui, ar fi modificat, această schimbare s'ar resfrânge şi asupra ei, şi anume mai întâiu asupra organului principal din care face parte, şi de aci asupra ei, ca celulă individuală.

Deci viaţa celulei e influenţată de viaţa organismului din care face parte; şi dacă ar vrea, în mod conştient să se adapteze, studiind raporturile sale cu mediul, ar trebui să studieze mai întâiu aceste legi ale relaţiilor dintre ea şi organism.

Când e vorba de individ şi societate, această necesitate e şi mai evidentă şi mai urgentă, pentrucă celula, cunoscând sau necunoscând raporturile şi legile ce o leagă de organismul total, tot continuă a fi ceia ce este. Organizmul individual e gata alcătuit de natură, şi legile lui funcţionează în mod fatal. Când e vorba de societate însă, când e vorba mai ales de societatea organizată, de stat, lucrul nu tot aşa e de fatal.

Ceia ce contitue organizmul social, un stat, sunt legile; nu vorbesc de legile fizice ale vieţii sociale în genere; ci de legile cetăţeneşti ale statului, date tot de oameni în scop determinat şi cari se schimbă în mod conştient de indivizii-celule ce alcătuesc statul. Prin urmare, cunoaşterea sau necunoaşterea acestor legi şi acestor raporturi nu e indiferentă pentru om în societate ca pentru celulă în organizm. Aceste legi

există, au ființă reală și funcțională numai întrucât sânt cunoscute; ca să se mențină organismul social, statul, acele legi trebuesc aduse la cunoștința tuturor, căci ele trăesc în suflet, în conștiință; afară din suflet, ele nu există, căci nu considerăm ca lege, legea numai scrisă, ci legea ascultată și respectată.

Prin urmare, *a orienta în acest mediu moral elementele organismului social, constitue pentru stat prima lui condiție de existență*, și *pentru individ condiția lui de funcționare normală și conștientă ca parte intregantă a acestui tot.*

Legile naturale se respectă, căci sancțiunea lor urmează în mod fatal și universal. Legile omenești nu există și nu se mențin, decât numai cu această condiție de a fi cunoscute și ținute conștient.

Este dar important, și încă urgent important, orientarea în mediul vieții sociale.

Chiar legile vieții sociale și naționale independente de voința omului, legile *naturale* ale constituirii, ale existenței și desvoltării societăților umane și națiunilor, ca intimități colective, se îndeplinecc cu atât mai efectiv, cu cât sunt mai conștiente în sufletul oamenilor ce alcătuesc aceste unități colective în sisteme unitare de viață solidară. Legea căderii corpurilor nu se realizează mai sigur, dacă o cunoaștem; dar o societate, o națiune poate să se desvolte și să înflorească mai sigur, dacă urmăm conștient legile naturale ale desvoltării lor.

Această constatare atrage după sine concluzia că, în prima linie, cunoștințele mai principale *de adaptare ale individului la viață, sunt cele relative la societate, la om, la spiritul omenesc, deci științele noologice și sociale.*

Cunoștințele relative la mediul social-uman trebue să servească ca bază comunal a culturei generale, căci ori-ce specialitate ar avea un om, orice profesiune, el va fi mai întâiu de toate *om*, ca menire generală dela care nu se poate abate; și va mai fi, asemenea, *cetățean*, adică parte conștientă și activ conștientă în organismul social.

Fie el muncitor cu braţele, sau de profesiune liberală, va avea de aface cu oameni, atât după legile generale ale moralităţii, cât şi după legile speciale, civile şi sociale.

Pentru realizarea cerinţelor profesiunii speciale va avea nevoe, incontestabil, şi de cunoştinţile necesare pentru adaptarea la scopul specialităţii lui. Insă aceste cunoştinţe, faţă cu cele dintâiu, se vor considera ca secundare şi accesorii, cel puţin în cadrul învăţământului secundar şi al culturii generale, rămânând să devină puncte centrale, în urmă, după terminarea învăţământului secundar, când omul va începe pregătirea propriu zisă pentru viaţa profesională.

Aceste cunoştinţe accesorii fac parte, în genere, din *ştiinţele cosmologice*: matematica pentru ramura politechnică, pentru inginerie, etc.; ştiinţele fizico-chimice, pentru aplicaţia legilor fizice şi naturale la satisfacerea trebuinţelor omeneşti, ş. a. m. d.

Pelângă acestea, mai sunt *lucrările tehnice*, ce ar trebui neapărat să facă parte din învăţământul secundar, sub formă de *lucrări manuale*, ca o pregătire pentru o profesiune mai departe, alta decât cea liberală.

Intre ştiinţele din grupa neologică, social-filozofică pe deoparte, şi între cele din grupa cosmologică şi tehnică pe de altă parte, găsim că-şi au loc alte ocupaţii, tot aşa de importante cel puţin pentru viaţa omenească, cât şi cele ce dau o specialitate; acestea sunt:

1° ocupaţiile şi exerciţiile cari desvoltă viaţa fizică a individului, cari dau cultura corpului, pregătindu-l la rezistenţa pentru lupta vieţii, şi

2° exerciţiile ce deschid omului sufletul pentru înţelegerea, simţirea şi poate practicarea frumosului şi a emoţiilor înalt estetice, *a artei*.

Cu orice specialitate s'ar îndeletnici un om, el trebuie să fie mai întâiu om *sănătos*, rezistent, viabil, cu putere de muncă; şi pentru acest scop, îl prepară exerciţiile corporale.

Mai departe, orice meserie ar practica un om, are nevoie să fie fericit; şi fericirea nu constă numai în satisfacerea trebuinţelor organice, în mijloacele de a satisface stomacul; ci, mai sigur

şi durabil, în satisfacţii sufleteşti intelectuale, morale, estetice, în contemplarea şi în practicarea frumosului. Aceasta din urmă se realizează prin cultura estetică, prin pregătirea ce o dă şcoala în predarea desterităţilor: muzica, desemnul, modelajul.

Ordinea erarhică, deci, a obiectelor de studiu din învăţământul secundar, în urma consideraţiilor de mai sus, ar fi;

1) *ştiinţile noologice:* sociale, filosofice, literare;

2) *exerciţiile fizice şi estetice.*

3) *ştiinţele reale şi exerciţiile tehnice*, cari duc la o specialitate la o profesiune socială.

Erarhia valorilor din punctul de vedere al interesului social. — La soluţia aceasta am ajuns considerând adaptarea individului la mediu, din punctul de vedere al interesului *individual.* Tot spre această soluţie ne îndreptăm, când considerăm chestia din *punctul de vedere social, naţional.*

1. In adevăr, pentru ordinea, existenţa şi buna stare a unei societăţi, e, mai întâiu de toate, indispensabil ca elementele constitutive ale ei să trăiască în armonie, să fie conştiente de tendinţa generală a vieţii societăţii, de scopul către care tinde societatea, de idealurile naţionale. Acestea toate sunt mijlocite prin studiile noologice-sociale.

2. In al doilea rând, societatea, naţiunea, are interes, pentru propăşirea ei, pentru atingerea idealurilor ei, ca membrii ei constitutivi să fie fiinţe viabile, viguroase, rezistente şi în acelaş timp însufleţite de emoţii frumoase, bune, senine şi vesele. Societatea, ca să fie fericită, ca tot, are nevoie de elemente sănătoase şi energice, cari să privească lumea prin o prismă luminată permanent şi statornic de coloraţia radioasă a fericirii înalte.

Ţara noastră, în special, aşezată cum e geograficeşte, are nevoie şi de forţă şi de splendoare ideală, ca să se prezinte ca un prototip atrăgător de cristalizare socială şi politică popoarelor mici din jurul ei, cari ar respecta-o şi ar imita-o admirând-o. Către acest scop tinde cultura fizică şi cultura estetică.

3. In cele din urmă, societatea are şi dânsa, negreşit,

interesul ca toţi membrii ei constitutivi să aibă un rost în viaţa totală, un rol activ, productiv, deci are interesul ca toţi să aibă o profesie, o specialitate, căci din întinderea specialităţilor şi din înmulţirea şi din perfecţionarea lor rezultă diferenţiarea, una din condiţiile progresului; a doua condiţie *integrarea* o dă sentimentul simpatiei, al solidarităţii, şi studiile social-etice şi filosofice.

Valoarea relativă a studiilor, dedusă din importanţa biologică a mediilor la cari se raportează. — La *stabilirea valorii relative* a diferitelor obiecte de studiu mai principale, putem ajunge prezentând problema şi din *alt* punct de vedere.

Gimnaziul şi *liceul,* fiind şcoli de educaţiune şi de cultură generală, iar nici de cum şcoli speciale, îşi vor forma programele lor din tot ce va fi mai esenţial în toate ramurile de cunoştinţe importante şi constitutive ale culturei generale. Ele vor orienta deci, în mod sumar dar sigur, pe copii în lumea fizică, biologică, istorică, socială, politică şi morală, în grad de preciziune proporţional cu gradul de probabilitate al necesităţilor lor, proporţional, prin urmare, cu frecuenţa raporturilor ce vor fi nevoite să aibă cu aceste diferite ordine de lucruri.

Universul, în totalitatea lui, formează un organism cu părţi armonic legate, corespunzându-se unele altora şi influenţându-se reciproc, în grad deosebit, după gradul deafinitate şi de depărtare în timp şi spaţiu.

Omul e supus, în mod şi grad diferit, la influenţele diferitelor părţi ale acestui tot; şi la rândul său şi el influinţează, în mod şi grad diferit, aceste părţi ale totului.

Dacă stelele cerului au, prin modul lor de a fi, prin poziţia lor în spaţiu, prin raportul lor cu pământul, prin mişcările lor, vreo influenţă oare-care asupra omului — influenţă pe care astrologia o afirma, ba chiar o exagera, şi pe care astronomia de azi n-o poate tăgădui — natural că această influenţă

trebuie să fie, şi e, mult mai slabă asupra omului decât influenţa pe care ar avea-o modul de a fi al materiei ce înconjoară globul pământesc. Schimbările climaterice, se ştie cât de mult înrâurează asupra sensibilităţii, imaginaţiei şi voinţei oamenilor, se ştie cum le stimulează sau le paralizează. *Lombroso* a făcut o curioasă cercetare statistică şi a constatat că mulţimea şi felul crimelor, că producţiunile fantaziei poeţilor, că activitatea intelectuală a omului de ştiinţă variază după anotimpuri.

Nu e locul a profunda aci această taină a raporturilor dintre sufletul omenesc şi dintre mişcările climaterice; e destul a constata astfel de raporturi şi a indica superioritatea gradului lor faţă cu gradul de influenţă, pe care l-ar avea asupra noastră corpurile cereşti şi mai îndepărtate şi mai străine de noi decât soarele.

Natural nu va fi greu să ne convingem că, cu cât vom lua din natură cercuri încunjurătoare mai apropiate de noi, prin poziţia lor în spaţiu şi prin afinitatea lor naturală cu noi, înrâurirea acestor cercuri asupra naturei noastre fizice şi morale se va găsi că e din ce în ce mai intensă. *Buckle* a urmărit, în parte, această gradaţiune de influenţă a mediului încunjurător, arătând cum configuraţia şi natura solului şi-a resfrânt influenţa asupra omului.

E, prin urmare, de interes evident ca omul să-şi îndrepte inteligenţa şi să studieze aceste diferite cercuri încunjurătoare ale naturei *în gradul în care ele influenţează asupra lui.* Va studia prin urmare mai mult şi mai de aproape natura şi condiţiunile de a fi ale *ţărei sale*, ale ţărilor înconjurătoare, ale pământului, ale condiţiunilor climaterice, etc., până în regiunile cele mai depărtate ale universului, în grad descrescător de aprofundare.

Intre condiţiile ambiante ale omului, între cercurile înconjurătoare ale existenţei lui, mai apropiate de el şi în spaţiu

şi prin afiniate naturală, prin urmare influenţându-l mai direct, se găsesc *fiinţele organizate*, plantele şi animalele.

Se înţelege că şi acestea vor exercita asupra unui om dat o influenţă proporţională cu mulţimea raportului ce va avea cu dânsul. Altfel flora şi fauna judeţului, ţărei proprii, a ţărilor imediat înconjurătoare, a localităţilor mai depărtate de pe suprafaţa globului, vor influenţa în grad descrescător.

E logic ca şi stabilirea raporturilor intelectuale ale omului cu dânsele să corespundă în grad cu raporturile practice.

Urmează, deci, să se studieze în grad descrescător de intenzitate, după importanţa lor, aceste diferite cercuri înconjurătoare ale lumei organice, după cum ele sunt mai apropiate sau mai depărtate de cel care le studiază.

Din toate dispărţămintele lumii biologice, însă, acela care coprinde în cercuri mai strânse, mai imediate, natura omului individ, stând în raporturi mai dese, inevitabile cu dânsa, şi deci influenţând-o mai mult decât toate celelalte domenii ale naturei, este incontestabil cercul *societăţii umane însăşi*. Dacă omul, în mod general, e parte integrantă din organismul total al universului, în sens mai propriu şi mai obişnuit, el e parte integrantă din organizaţia firească a societăţilor omeneşti, primeşte dela dânsele influenţă, şi le influenţează la rândul său. In mijlocul lor se află zilnic, dela modul lor de a fi şi de a se comporta atârnă mai direct fericirea sau nefericirea sa individuală.

Radiarea inteligenţei sale cercetătoare trebue, prin urmare, să lumineze în mod mai viu şi mai clar aceste cercuri mai apropiate.

Mintea omenească, întocmai ca o lampă în spaţiul întunecos al necunoscutului, e natural să reverse lumină cu atât mai puternică, cu cât obiectele luminate sunt mai apropiate de ea; pentru că tocmai aceste obiecte sunt cari pot împiedeca sau spori mersul omului mai departe; de ele se va izbi mai

întâiu cu ele va avea de face mai mult, de ele va trebui să se ferească, cu ele va trebui să conteze.

Omul care ar studia mai mult cercurile naturei mai depărtate sau acela care ar da o egală importanță tuturor acestor domenii, inegale în fracvența și importanța raporturilor lor cu dânsul, ar sămăna întocmai cu imprudentul care ar merge pe stradă cu un benoclu sau telescop la ochi, căutând să vadă precis la sute și mii de metri înaintea lui, dar izbindu-se, în acelaș timp, de bolovanii și felinarele ce ar întâlni în drum, imediat în apropierea lui, fără să le vadă.

Aceași telescopie infructoasă și periculoasă s'ar găsi realizată de om în ordinea morală, când în programul unei școli de cultură generală, sau în interpretarea și aplicarea unei astfel de programe, s'ar căta a se aprofunda și a se studia în amănunțimi domeniile fizice sau biologice care sunt mai depărtate din toate privințele, și relativ s'ar neglija cunoașterea domeniilor mai imediat înconjurătoare.

Dintre societățile omenești ce înconjură pe om, se deslușesc de asemenea cercuri umane și sociale din ce în ce mai apropiate de dânsul în spațiu, în timp și în afinitate. Proporțional cu aceste grade de apropiere și afinitate, ele își exercită influența lor asupra omului, și primesc dela el influențe. Prin urmare, studierea lor va trebui să corespundă acestor gradații obiective de însemnătate practică.

Astfel, cu cât un popor, cu cât o țară, e mai depărtată în timp, spațiu și afinitate de noi, cu atât ea trebue să intre în o proporție mai slabă în programa constitutivă a culturei generale. Din contră, studiarea cercului uman, etnic, imediat încunjurător trebue să se facă cu toată preciziunea și intensitatea corespunzătoare gradului lui de importanță pentru viață și fericirea individului. Imediat după dânsul vor veni în importanță cercurile cu cari el se va afla în relații mai dese și mai însemnate.

Mai departe, în însuși mediul uman naționale se deosebesc

cercuri de o concentricitate din ce în ce mai strânsă şi mai apropiată de omul care formează centrul lor.

Societatea în care trăim, e organizată în stat. Dacă, pentru a trăi normal şi fericit în societatea umană, în genere, îi trebueşte omului cunoaşterea şi respectarea raporturilor normale dintre om şi om, raporturi studiate şi stabilite de morală, pentru a trăi în mod normal şi conştient în societatea specială, organizată în stat, îi trebue să cunoască legile de alcătuire şi de funcţionare ale acestui stat, trebue să cunoască nu numai forma lui actuală, care e un product istoric, ci şi necesităţile cauzale ce i-au dat naştere, prin urmare geneza lui, ceea ce revine a cunoaşte fazele trecute ale evoluţiei la care a fost supusă naţia sa, evenimentele trecute, *istoria,* cu un cuvânt.

Natural că, după cum s'a stabilit importanţa cercurilor fizice, biologice şi sociale actuale, după perspectiva lor în spaţiu, independent de gradul lor de afinitate, tot aşa şi în studiarea fazelor trecute ale naţiunei proprii, va trebui să ne orientăm după o perspectivă în timp, studiind cu un interes cu atât mai viu evenimentele, cu cât ele sânt cauze mai apropiate ale existenţei actuale ale statului nostru, şi punând într'o lumină din ce în ce mai slabă, sau lăsând în umbră din ce în ce mai deasă, faptele şi întâmplările trecute, cu cât sunt mai depărtate în timp, cu cât sunt mai *moarte*, adecă au contribuit mai puţin la determinarea existenţei şi modului de a fi al naţiei în formele ei actuale.

Cu cel mai mare cuvânt acest principiu de *perspectivă istorică* în timp va trebui să se aplice la studiarea evenimentelor altor popoare. La acestea, perspectiva istorică se va combina cu perspectiva în spaţiu, şi din această combinare va resulta că, în genere, istoria unui popor ne va interesa în gradul în care acel popor are sau va fi avut vre-o influenţă asupra naţiei noastre; şi al doilea, ne va interesa cu atât mai puţin, cu cât evenimentele vor fi mai depărtate în timp.

A călca aceste regule elementare ale adaptării intelectuale în timp şi în spaţiu la mediul fizic sau psichologic, atunci când se alcătueşte din capul locului o programă şcolară, este a săvârşi o operă de dezorientare şi dezechilibrare mintală a unei naţiuni sau cel puţin a unei generaţii.

Calităţile generale ale studiilor noologice. — Studiile noologice au calităţi ce le destinează a deveni studii centrale în învăţământul secundar de cultură generală. Aceasta o probează şi efectele pe cari le au asupra sufletului. Ocuparea cu ştiinţele noologice are de efect desvoltarea conştiinţei, în genere, mai mult decât ocuparea cu ştiinţele cosmologice. In ele stăm faţă cu un raport unic dela obiect la subiect, raport ce nu-l găsim în studiul celorlalte ştiinţe: obiectul şi subiectul fiind tot sufletul. Sufletul creşte din chiar studiul său propriu. Cu cât se adânceşte mintea în legile vieţii sufleteşti, cu cât şi această viaţă sufletească se intensifică; şi mintea, ca instrument de cunoştinţă, exercitându-se în studiul sufletului, creşte la rândul său şi se desvoltă mai mult decât în studiarea celorlalte obiecte. Instrumentul de cunoaştere se perfecţionează, se ascute asupra lui însuşi.

Şi din studiul ştiinţelor noologice se îmbogăţeşte spiritul cu cunoştinţe de *fapte pozitive*; ba încă, din o consideraţie mai adâncă, se poate zice, că mai pozitive sunt cunoştinţele relative la suflet, decât cele relative la materie. Aceasta părea înainte un paradox, dar în urma desvoltării spiritului filosofic critic, care a început cam din veac. XVII şi s'a urcat la culme în timpul nostru, acest adevăr azi e axiomatic: materia nu e cunoscută în sine, sufletul se cunoaşte în sine. Fenomenele spirituale sunt aşa, cum apar; fenomenele naturale, nu sunt aşa cum apar.

Şi ştiinţele sociale ne dau cunoştinţe reale şi *utile*, dar utilitatea acestor cunoştinţe se deosibeşte de aceea a cunoştinţelor relative la lumea materială în faptul, că cele din urmă duc la profesiuni speciale, ce privesc viaţa *fizică*, în primă linie *individuală*, deci sunt

de un materialism profesional mai accentuat şi restrâns, pe câtă vreme utilitatea cunoştinţilor sociale, referindu-se la o vieaţă spirituală, în prima linie de isvor şi ordin social, nu duc la acest materialism profesional, are în sine un caracter ideal de dezinteresare.

Ştiinţele *filozofice*, mai ales din punctul de vedere al unificărei cunoştinţelor, al organizării lor pe o bază comună, deci al *educaţiei intelectuale*, au o importanţă predominantă. În ele se găseşte tocmai caracterul esenţial al sistematizării şi armonizării, pentrucă se ocupă cu principii. Principiile sunt extrase din fapte, iar faptele sunt elementele constitutive ale diferitelor ştiinţe speciale. Studiarea deci a principiilor filozofice, e studiarea quintezenţii tuturor ştiinţelor speciale. Toate merg de se revarsă şi se unifică în unitatea sintetică generală a filosofiei. Nimic deci nu unifică mai mult învăţământul, nimic nu-l organizează mai bine sub aspectul lui *intelectualist*, decât spiritul filozofic infiltrat în toate ramurile de studii.

S'ar putea zice că ştiinţele de fapte, ştiinţele despre legile şi raporturile dintre lucruri şi fenomene se pot considera ca nişte rădăcini din cari trunchiul arborelui filosofic extrage sucul hrănitor, spre a desvolta şi desface radioasele flori de lumină ce deschid minţii tainele şi frumuseţile lumii atât obiective cât şi subiective. A nu te ridica la acest proces de ideaţie unde înfloresc adevărurile în principii, este a rămâne vecinic în întunericul subteran al faptelor brute şi oarbe, — oarbe chiar dacă sunt formulate în câte-va legi parţiale, bazate pe studiile speciale.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA IV.

Problema Metodei.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PROBLEMA METODEI.

Cum să se învețe.

A dispărut demult din orice spirit cult, cât de puțin orientat în ale școlii și educației, credința comodă și superstițioasă că e destul să știi ceva, ca să poți comunica și altora, bine și cu folos, ceeace știi.

A instrui este o artă, care, ca ori-ce artă, se învață, se câștigă prin muncă sârguitoare. In dobândirea ei, pe unii îi ajută experiența tuturor, acumulată în știință; pe alții, propriile lor încercări și debuiri, mai plăcute poate dar mai nesigure; pe alții, în fine, amândouă aceste isvoare, combinate.

Calea din urmă e cea mai rațională, e mai complectă.

Știința singură, fără confirmarea experienței proprii, e lipsită de vieață, degenerează în pedantism sec și arid. Experiența proprie, necălăuzită de principiile științei, cheltuește prea multă energie în încercări superflue, și rezultatele ei finale se împietresc în formalism rutinar.

CAP. XVI.

Arta de a instruì. Reguli didactice.

Empirismul în aplicarea regulelor didactice. Necesitatea cunoaşterii acestora. — Găsirea lor pe cale raţională. — Ce va să zică a comunica o cunoştinţă.

Cari sunt condiţiile generale de îndeplinit în comunicarea cunoştinţelor, pentru a se realiza scopul învăţământului, în care intră, ca parte esenţială, *desvoltarea intelectuală ?*

Această întrebare exprimă necesitatea de a stabili câteva regule mai generale, principiile cele mai esenţiale de metodologie sau didactică. Nu va fi deci vorba de metodica specială a fiecărei ştiinţe, ci de regulele generale de îndeplinit în predarea tuturor.

I. *Modul de a stabili regulele didactice şi necesitatea lor.*

Aceste regule se pot stabilì în didactică după aceiaş procedare, după care se găsesc regulele oricării activităţi practice, şi anume: în mod inductiv şi deductiv.

Pe cale *inductivă,* observăm pe aceia cari procedează bine, cari lucrează cu efect, cari isbutesc, prin practica lor, să realizeze rezultatul în vederea căruia lucrează; şi, din procedările lor, extragem regulele practice de procedare didactică, plecând dela observaţia faptelor.

In toate ramurile de învăţământ se găsesc, din întâmplare şi din nenorocire, exemplare de profesori cari, graţie unui instinct didactic, au nimerit calea justă, în predarea obiectului lor; şi că au nimerit calea justă, se constată din efectul

activităţii lor, învederat în faptul că ştiu să facă obiectul lor clar, interesant şi educativ. Regulele didactice s-ar putea extrage, deci, observând cum procedează dânşii.

Dar atunci s-ar putea zice: dacă are omul instinctul didactic talentul înăscut de a fi profesor, îşi va găsi singur calea cea bună şi dreaptă.

Nu numai că se *poate* zice aceasta, dar s'a şi zis, şi este şi un adevăr. Talentul, geniul, îşi găseşte singur formula manifestării sale efective, nu numai în didactică, dar în toate ordinile de activitate, în toate artele, căci şi didactica e o artă. Observaţi în pictură, sculptură, teatru, poezie: talentele mari n-au nevoe, în creaţiile lor originale, să înveţe dela alţii cum să procedeze, ce regule să aplice; ei le aplică călăuziţi numai de natura lor, în mod inconştient, dar just. In urmă vine ştiinţa, vine critica şi analizează procedările artistului genial şi fixează oare-cari regule, prin cari se poate realiza scopul artei: frumosul. Nu doar că aceste regule închid pentru totdeauna posibilitatea de manifestare a oricărui alt talent. Un alt talent poate veni cu alte procedeuri în producerea frumosului; şi critica adaugă atunci încă o nouă procedare pelingă cele cunoscute. Aceasta se întâmplă şi în arta didactică, în şcoală.

Cu toate acestea, nu se poate susţine superfluitatea regulei şi inutilitatea ei, pentru-că nu toţi sunt înzestraţi în acelaş grad cu talent şi cu geniu.

Şi afară de aceasta, talentul, neorientat în mod prealabil asupra regulelor cunoscute, pierde multă energie şi mult timp, până îşi găseşte calea. De aceia, chiar în artele recunoscute ca atare, în pictură, sculptură, etc., sunt şcoli, unde se învaţă procedările obişnuite, se arată cum au lucrat maiştri celebrii; se indică oare-cari *regule*, spre a evita dibuirea superfluă şi nesigură a începătorilor.

Afară de aceasta, cunoaşterea regulelor mai are încă un avantaj. Când cineva greşeşte în practică, dacă nu cunoaşte

mai dinainte nici o regulă de procedare justă, se află în încurcătură, nu ştie de ce a greşit şi cum să se îndrepte. Regulele, însă, sunt pentru el sugestii, cari îi indică posibilitatea de a ieşi din impas.

Aşa e şi cu logica, şi cu retorica, şi cu gramatica, şi cu artele. Raţionează omul just şi fără să cunoască regulele logicei; dar când le cunoaşte, judecă mai conştient de modul său de cugetare, ştie când a greşit, pentrn ce a greşit, şi cum se poate îndrepta. Vorbeşte omul bine şi corect şi fără a cunoaşte regulele retorice şi cele gramaticale, în mod instinctiv şi întâmplător. Când greşeşte însă, nu ştie că a greşit şi pentru ce a greşit, nu ştie să se îndrepte, căci ei a fost condus de un instinct, şi instinctul e orb, când nu e formulat în teorii, şi n-a devenit conştient de scopul şi mijloacele lui.

Cunoaşterea, deci, a regulelor generale de procedare în propunerea obiectelor de studiu, e necesară chiar talentelor, necum celor lipsiţi în un mod vădit de acest dar.

S'a zis în o vreme — şi de se mai aude şi astăzi, e desigur un anacronism — că nu e nevoe să cunoşti reguli de predare, pentru că cine îşi cunoaşte perfect obiectul său, ştie cum să-l predea. Un matematic, care e bun matematic, ştie să predea matematica; un filolog, un bun filolog, ştie să predea limbile; un istoric, dacă e bun istoric, ştie să predea istoria.

Nu mai e nevoie azi să se discute această eroare, contrazisă de practică, de experienţă, de observaţie.

Una este a şti pentru tine, şi alta e a şti să comunici altora aceste cunoştinţe. Una este să înţelegi tu ce spui şi alta e a face pe alţii să înţeleagă ce ai în mintea ta. Găsim cazuri de învăţaţi, cari ştiu multe lucruri, prea multe, dar din învăţătura cărora alţii nu pot profita nimic. Câţi oameni, sunt cari, când vorbesc în o chestie, se înţeleg numai ei pe ei singuri, dar auditorul nu-i înţelege?

Pelângă ştiinţă se mai cere încă ceva, se mai cere putinţa intuiţiei psichologie în altă minte. Natural, trebue să înţelegi tu, mai întâiu de toate, ce vrei să spui; aceasta e incontenstabil şi elementar; dar mai trebue să simţi până la ce grad aceea ce ştii tu, poate să fie înţeles, la un moment dat, de un anumit auditor; trebue să vezi, să ai *clar-*

vederea aceasta în sufletele altora, spre a înţelege dacă cuvintele, ideile exprimate de tine, nasc alte idei corespunzătoare şi echivalente în spiritele ce te ascultă.

Dacă n'ai această putinţă de a vedea raportul dintre spiritul său şi alte spirite, vorbele tale rămân fără de înţeles pentru alţiii, perorizezi numai pentru tine, faci monoloage.

Didactica dă reguli de procedare pentru evitarea acestui ne-ajuns şi pentru atingerea scopului urmărit de cel care voeşte să instruiască pe alţii.

2. Regulele unei comunicări efective de idei, se mai pot găsi *în mod raţional, deducativ,* extrăgându-le din analiza naturei şi a funcţiunilor spiritului în *actul aperceperii.*

Să ne întrebăm mai întâiu, ca punct de plecare în reflexia noastră deductivă:

Ce va să zică a comunica o cunoştinţă ?

Vom aminti unele date esenţiale din fenomenul intelectual al *aperceperii.*

O cunoştinţă e un fapt psihologic. A comunica o cunoştinţă înseamnă a face să treacă actul psihologic din o minte în alta, din un spirit în altul.

Cum ?

Direct, ar fi o minune de telepatie. Ca cineva numai să gândească, şi gândul lui, aşa cum gândeşte el, să treacă în alt spirit, ar fi idealul.

Insă spiritele între ele nu comunică direct. Nu putem vedea ce se petrece şi ce se elaborează în mintea cuiva, şi nu putem, pe un altul, să-l facem să înţeleagă şi să gândiască aceia ce gândim noi, în acele momente, în mod imediat şi direct.

Deci numai în mod indirect.

Indirect, — cum ? Prin semne sensibile.

Când aceste semne sensibile exprimă *sentimente,* ele alcătuiesc limbagiul natural şi deci universal, neconvenţional, care se înţelege de toată lumea, fără a fi nevoe de a se învăţa mai înainte, pentru că sentimentele îşi au un mod al lor organic de a se exprima. Acel mod organic e alcătuit

din însesi mişcările organismului în timpul producerii acelor sentimente. Mânia, când se naşte, organismul în mod fatal iea o modificare anumită în ce priveşte circulaţia sângelui, încordarea musculară, starea organelor vieţii vegetative, etc. Tot aşa când se naşte frica, ruşinea. Aceste moduri de a fi trupeşti ale sentimentelor, constitue exprimarea lor; şi ele se înţeleg dela un capăt la altul al pământului.

Nu e tot aşa, când e vorba *de idei.* Între idei şi între formularea lor externă nu există un raport necesar, natural, universal, pentru că, altfel, ar trebui aceluiaşi obiect să i se zică la fel pe toată suprafaţa globului, să exziste în mod firesc o limbă universală. Între ideia de *masă* şi cuvântul *masă,* nu e un raport natural, o legătură indisolubilă, organică. Astfel de ce i-ar zice francezii *table,* nemţii *Tisch*? Ar trebui să fie forţaţi să zică tot *masă,* de însuşi organizmul lor, după cum sunt forţaţi să îngălbenească şi să tremure, când le este frică.

Mijloacele sensibile, fie vizibile, fie auditive, prin ajutorul cărora se comunică ideile, alcătuesc limbajul intelectual. Limbajul serveşte, în cazul acesta, faţă cu intelectul, ca *exiscitaţie.* Prin urmare, comunicarea de cunoştiinţe se va supune, prin intermediul mijloacelor sensibile, aceloraşi legi, la cari se supun toate excitaţiile ce se adresează unui organ.

Excitaţiile nu pătrund *tale quale* în organism. In modul de a fi al organismului viu intră proprietatea de a elabora şi de a preface, după natura sa, în virtutea unor legi inerente lui, excitaţiile ce-l ating. Rezultatul final atârnă atunci şi de natura excitaţiei şi de natura organului.

Intelectul este şi el un organ. Ideia comunicată prin mijloace sensibile este excitaţia exercitată asupra lui; deci cunoştiinţa nu va intra *tale quale* în intelect, aşa cum se găseşte în spiritul celui ce o exprimă, ci se va modela, se va transforma *după natura intelectului apercepător.*

Pentru lămurirea acestui principiu de prefacere organică

pot servì exemple analoage luate din diferite ordini de funcţiuni psiho-fisiologice.

Ce se întâmpiă d. e. cu materialul nutritiv ce pătrunde în stomac? Acel material nu rămâne aşa, cum a intrat: se preface şi se transformă, după natura diferitelor organe alcătuitoare ale organizmului. Din acelaş material nutritor îşi extrage şi muşchiul partea sa constitutivă, îşi extrage şi nervul elementele priitoare. Fiecare organ elaborează, deci, preface, transformă şi asimilează materialul hrănitor, şi astfel îşi repară pierderile, astfel creşte.

Ceeace se întâmplă în această ordine de fenomene a vieţii vegetative, se întâmplă şi în ordinea mai superioară a vieţii simţurilor. Fiecare organ sensorial îşi asimilează din lumea de excitaţii comune, din mediul înconjurător, partea care-i convine, după natura sa proprie.

Excitaţiile lumii externe le putem reduce, în definitiv, *la mişcări.* Fizica spune că toate modurile de a fi ale materiei, toate proprietăţile ei, precum căldura, lumina, etc., sunt reductibile la mişcare, la diferite feluri de mişcări. Acesta e materialul general brut, care constitue lumea excitaţiilor sensibile.

Din acest material, organele simţurilor îşi extrag şi elaborează productele proprii, sensaţiile, în conformitate cu constituţia lor particulară. Mişcările ce izbesc nervul acustic, — negreşit şi ele de un anumit fel — se transformă, nu rămân până la urmă tot numai mişcări; ci, conform constituţiei organului auditiv, ajung în definitiv la un rezultat ce nu seamănă cu dânsele şi care se chiamă *sunet.*

Mişcarea ce atinge nervul optic se preface de asemene, după natura constitutivă a organului vizual, în un product care nu seamănă cu mişcarea însăşi, ci devine ori lumină ori culoare.

Şi aşa pentru toate celelalte simţuri. Organul sensorial îşi are legea sa constitutivă particulară, şi excitaţia anumită ce-l atinge este *apercepută*, asimilată după forma sa particulară de funcţiune.

Legea aceasta a vieţii de elaborare, care se găseşte în orpanismul fiziologic şi sensorial, o vedem exercitându-se mai departe în operaţiunile intelectuale. Productul cel mai inferior, am putea zice *brut* al inteligenţii, sunt sensaţiile. Acest product e brut relativ cu alte producte intelectuale mai superioare, cum am văzut că şi ele sunt un extract al altui material mai brut, care este excitaţia exterioară, mişcarea.

Sensaţiile, la rândul lor, în virtutea legii de elaborare a intelectului, se transformă, dau naştere la alte rezultate mai rafinate, la alte extracte mai quintesenţiate, imaginile, ideile, *noţiunile.*

Noţiunile nu seamănă cu sensaţiile, sau mai just cu *percepţiile*, aproape tot aşa, cum nu seamănă sensaţiile cu excitaţiile exterioare; fiindcă o noţiune, deşi e alcătuită din materialul sensorial, nu-şi găseşte prototipul său, copia sa în nici una din aceste percepţii, în nici una din manifestările sensibile concrete din natură. Noţiunea de *om*, strict logiceşte vorbind, nu seamănă cu nici o intuiţie concretă de om. Ori-ce intuiţie concretă de om e alcătuită din anumite calităţi determinate: un om de o înălţime hotărâtă, de o culoare anumită, vorbind o limbă determinată, aparţinând unei naţionalităţi, trăind în o ţară, în o climă dată. Omul, ca noţiune abstractă, n'are nimic din toate acestea, nimic individual, nimic concret, nu-şi găseşte reprezentantul său în natură.

Noţiunea e astfel un extract abstract, un product al organismului intelectual, care l-a elaborat în virtutea unor legi inerente acestui organism.

Iată dar legea cea mare a vieţei active de elaborare internă, care constitue proprietatea oricărui organism viu. Excitaţiile, fie ele mişcări, fie sensaţii, percepţii, se prefac; dar mai departe, *noţiunile ele însă-le, comunicate prin mijloacele sensibile, prin limbaj, se transformă după natura intelectului în care pătrund.*

In ce priveşte rezultatul final al înţelegerii, totul atârnă de natura şi modul de a fi al cuprinsului de idei comunicat, şi dela constituţia organismului intelectual apercepător.

CAP. XVII

Cunoaşterea şi formarea organului apercepător al inteligenţei.

Din cele spuse, urmează, ca aplicaţie didactică generală: Când se comunică idei, cunoştinţe, prin cuvinte, prin semne sensibile în genere, nu trebue să credem că ideia comunicată intră şi rămâne *tale quale* în spiritul apercepător.

1. *Grija deci a profesorului trebne să fie, în prima linie, de a căuta să cunoască din ce e alcătuit organul apercepător intelectual la care se adresează.*

Ar fi o experienţă foarte interesantă, dacă n'ar fi tot aşa de grea de făcut: să se vază ce se petrece în toate spiritele, cari ascultă explicându-se aceiaş chestiune, desvoltându-se aceiaş problemă, narându-se aceiaş poveste, sau cari asistă la acelaş spectacol. De ar fi cu'putinţă să se străbată cu privirea în toate acele spirite, s'ar vedea cel mai extraordinar spectacol de variaţii apercetive.

O experienţă psihologică mai uşor de făcut, din care se pot trage conclusii importante, este de a constata: câte idei deosebite deşteaptă acelaş cuvânt, în mai multe spirite de o dată. E o experienţă simplă, arătată la un capitol din introducerea psihologică a acestei cărţi, dar cu rezultate destul de elocvente. Care ar fi rezultatul, însă, când n'ar fi vorba de un singur cuvânt pronunţat, ci de propoziţii întregi, de un şir de propoziţii, de o înlănţuire mai largă de grupe seriale de judecăţi, dispuse în o descripţie sau demonstraţie?

Când un spectacol ca Hamlet, considerat, cum şi este, ca o excitaţie, se adresează atâtor spirite diverse din galerie, loji, parter, dacă ar fi cu putinţă să se ridice cortina forului interior al atâtor capete, cortină mult mai opacă şi mai imposibil de ridicat decât a teatrului, câţi Hamleţi deosebiţi s'ar vedea oglindiţi în mulţimea capetelor spectatoare, după starea etică şi psihică a fiecăruia! Unul, care nu se ocupă deloc cu chestiuni de artă, de psihologie, de filosofie în general, ar vedea în Hamlet curat şi simplu numai spectacolul unui om, care caută să răzbune moartea tatălui său, cu toate peripeţiile şi pedicile relative la acest scop. In capetele împodobite cu idei de artă, psihologie, filosofie s'ar vedea producându-se atâtea fermentări minunate de idei, variind şi aici productul psihic dela gânditor la gânditor, după cum o constată bibliografia nesfârşită a chestiunii lui Hamlet. De s'ar strânge numai toate diferinţele de apercepere, manifestate cu privire la nemuritoarea tragedie a lui Shakespeare, s'ar complecta o bibliotecă întreagă.

In fiecare încercare de interpretare, avem un exemplu particular de apercepere deosebită a aceluiaş fenomen, a aceleaşi exerciţii exterioare.

Acesta e primul principiu esenţial în didactică.

Oricine are de propus, de comunicat cunoştinţe — şi asta e sarcina obişnuită şi comună a profesorului — va avea de delegat, în practică, problema aceasta a aperceperii, problema raportului dintre ideile lui, date ca excitaţii, şi dintre organele apercepătoare ale spiritelor la cari se adresează.

De aici necesitatea *de a se cerceta*, mai întâiu de toate, şi de a se studia *ideile alcătuitoare ale organului apercepător al elevilor*, adică materialul de cunoştinţe, felul şi gradul lor de claritate şi preciziune cu care vin copiii. Dela natura acestui organ va atârna, în cea mai mare parte şi felul şi gradul de înţelegere al cuvintelor, deci al ideilor comunicate.

2. *Formarea organului aperceptor.* — Al doilea deziderat didactic este de a căuta *să formăm organul aperceptător* necesar, de care avem nevoe, spre a-l face să înţeleagă ideile ce avem de gând şi suntem chemaţi a le comunica.

Prima sarcină, era o cercetare de anchetă a stărilor sufleteşti existente. Constatarea stării de fapt va servi profesorului mai departe ca temelie, spre a clădi pe ea, spre a urzi şi înjgheba un organ propriu de apercepere şi de asimilare a exerciţiilor ce va adresa acelor inteligenţe.

Sarcina, deci, a unei instrucţiuni sistematice se reduce, în definitiv, la organizarea inteligenţei, la crearea unor organe de apercepere. Plecând dela ceeace se ştie, se va urzi treptat mai departe în direcţia în care voeşte profesorul să fie înţeles, legând nouile idei de ceeace se cunoaşte deja.

Cum se va face aceasta?

Pentru organizarea spiritului şi formarea organului aperceptiv, e necesară metoda. Excitaţiile — pentru a păstră terminologia tehnică întrebuinţată — trebuesc astfel alese, combinate şi măsurate încât ele să poată fi asimilate de organismul intelectual, care se găseşte, aşa cum se găseşte, în momentul acela.

Grija de aci încolo a profesorului, odată cunoscând starea sufletească de fapt, se îndreptează asupra modului de procedare în comunicarea cunoştinţelor, *asupra metodei*, în scopul de a se face înţeles.

Enumerăm câteva regule extrase din natura funcţiunii intelectului.

CAP. XVIII.

Invăţământul să fie progresiv şi clar. — Intuiţie.

Ca să devină metodic, învăţământul trebue să fie progresiv.

Se formulă şi se formulează încă această regulă didactică în diferite feluri. Se zice: trebue să se procedeze dela simplu la compus, dela concret la abstract, dela apropiat la depărtat, dela cunoscut la necunoscut, etc.

In toate aceste regule vedem ideia generală de a procedà *treptat şi progresiv.*

Cunoştinţele să servească, în scara lor erarhică de complexitate, ca trepte de urcare: unele să pregătească pe celelalte; să nu se facă salturi: să nu se dea cunoştinţe, cari n'au mai dinainte un punct de razăm în alte elemente de cunoştinţe, prealabile.

Ideile ce se comunică să fie date spre a fi prinse de cele deja existente, şi spre a servi, la rândul lor, ca organ de apercepere pentru cunoştinţele ulterioare.

Ca un corolar al regulei precedente : învăţământul să fie clar.

Respectându-se aceste regule didactice esenţiale, avem ca rezultat, că inteligenţa vede la fiecare pas treapta pe care se suie, nu merge în întuneric şi n'are surprize de salturi neaşteptate.

In toate studiile se pot aplică aceste regule didactice generale, în ştiinţele naturale-fizice, ca şi în predarea limbilor, istoriei; în ştiinţele cosmologice ca şi în cele noologice.

In ştiinţele *naturei*, ca să se procedă în mod metodic, e evident că nu se va începe cu legi generale abstracte, ci se vor prezenta mai întâiu fenomenele şi corpuriie intuiţiei directe. Şi aceste fenomene şi corpuri vor servi mai întâi ca material spre a fi aperceput, apoi vor servi ca date pentru aperceperea mai departe a altor cunoştinţe.

După ce corpurile şi fenomenele vor fi cunoscute astfel direct, prin *intuiţie*, se vor puteà înţelege mai departe principiile generale, legile fizice ce le cârmuesc. Aceste regule, principii, legi, în primul pas de progres intelectual, se vor referi numai la cercul de intuiţii prezentat spiritului. cu rezerva de a fi revăzute şi complectate, treptat cu lărgimea cercului de intuiţie, când va fi nevoe de alte regule şi principii.

Tot astfel a procedat spriritul genului omenesc şi în formarea ştiinţelor, dibuind pas cu pas; dar atât adevăr cât a posedat într'un moment dat, era întemeiat pe observaţii, pe fapte, pe date de experienţă. Mai târziu, datele empirice înmulţindu-se, spiritul a simţit nevoe de a-şi lărgi cercul teoriei, recurgând la alte principii explicătoare; şi astfel, şi-a refăcut edificiul ştiinţei şi al filosofiei.

Aceiaşi procedare e natural să se aplice şi în învăţământ. Negreşit că, în învăţământ, aceste faze se dau cu intenţie şi plan şi urmează repede unele după eltele. In învăţământ se va repetà, într câtva, pe scurt şi repede, şirul istoric al procedării spiritului omenesc în crearea ştiinţei.

Acelaş principu se poate aplicà şi la *predarea istoriei* şi la *predarea limbilor*. Tot principiul învăţământului progresiv, al procedării dela cunoscut la necunoscut, dala apropiat la depărtat, ne îndeamnă în mod raţional ca, în predarea limbilor de ex., să nu se înceapă cu regule abstracte, cu gramatica, cu filosofia limbii, ci să se înceapă cu materialul din

care se extrag aceste regule gramaticale, adică cu însăşi limba, cu propoziţii, cu compoziţii, cu analiza bucăţilor concrete, cum se procedează de altfel, în mod firesc, ca la învăţarea limbei materne. Nu a început cu regulele gramaticale copilul, când a învăţat să vorbească. Tot aşa trebue să se procedeze şi la învăţarea limbilor străine, comunicându-se materialul limbei înseşi, în propoziţii şi fraze cu înţeles complect, şi în urmă, treptat cu mânuirea practică a vorbirii, să se extragă regulele privitoare la funcţionarea normală a ei.

Din cauză că nu s'a procedat aşa, am avut rezultul nesatisfăcător din trecut: după şeapte-opt ani de zile de studii de limbă franceză, ca să nu mai vorbim de cea germană, — câţi se puteau făli că posedă această limbă, aşa ca să se servească de ea curent în viaţă? Din contra, în familii, unde se procedează nu ca în şcoli, unde se învaţă limbile străine procedând dela concret la abstract, dela materialul limbii la gramatică, acolo, câte odată, în mai scurt timp, se obţin rezultate superioare celor din şcolile publice.

Şi în ce priveşte *istoria*, este aplicabilă această regulă, în scopul de a face mai uşor de aperceput materialul istoric.

Negreşit e vorba de *începuturile învăţământului istoric*, e vorba mai întâiu de formarea *organului aperceptiv istoric*.

După ce organul aperceptiv, în genere, e format, excitaţiile respective ale ştiinţei pot fi mai uşor prinse şi asimilate. Greul şi grija mare a pedagogului este de a pune temelia, de a urzi începuturile organizării mintale.

Pentru acest scop, procedarea nu se pare deloc nimerită de lua, şi pentru copiii *începători* în studiul istoriei, de odată evenimentele tot în ordinea cronologică, în care s-au produs în omenire.

Chiar de ar fi vorba numai de istoria patriei, ce idee clară îşi poate face copilul introdus pentru întâia oară în studiul acesta, când aude de nişte evenimente istorice întâmplate cu sute de ani înainte de existenţa lui, în nişte timpuri pe cari

nu şi le poate închipui, în o societate, despre organizaţia, obiceiurile, ideile căreia n'are nici un semn concret de înţelegere, nici o analogie? De sigur că, în mintea lui se produc cele mai bizare închipuiri şi credinţe, atât despre depărtarea în timp, cât şi despre felul, locul evenimentelor. De am putea privi în spiritul lor, ne-am perde ori-ce iluzie despre puterea mijloacelor de a ne face înţeleşi.

Cu cel mai mare cuvânt, această greutate este evidentă, când ar fi vorba de evenimentele istoriei universale.

Se cere unor copii de doi-spre-zece ani să-şi forţeze imaginaţia lor spre a sări peste cinci mii şi mai bine de ani înainte de Christos, peste şeapte mii de ani îndărăt dela naşterea lor, pe vremea Faraonilor şi a regilor Asirieni, ale căror costume bizare de prin cărţi li se prezintă intuiţiei mai mult spre a-i dezorienta şi zăpăci în combinaţia liberă a fantaziei lor infantile.

O astfel de istorie poate avea pentru copii cel mult înfăţişarea unui basm, în care se povesteşte de oameni cu totul deosebiţi de cei cunoscuţi în viaţă, având cu totul alte credinţe, obiceiuri, apucături, şi despre întâmplări ce nu se aseamănă nici din punctul de vedere social, nici religios, nici etic, cu acelea ce se petrec sub ochii lui.

Ce deosebire să fie între aceste evenimente şi cele povestite de mătuşa, despre zmeii şi balaurii din bazme? Una singură: că poveştile dascălului şi ale cărţii de istorie despre întâmplări petrecute în o ţară depărtată şi într'un timp mai depărtat, nu au farmecul fantaziei şi interesul estetic al basmului povestit de bunica. Basmul dinastiilor egiptene e plicticos, pecând cel cu Ileana Cosânzeana şi Făt-Frumos e plin de vieaţă palpitantă, plin de interes dramatic.

Dacă din contra, s'ar proceda pornind dela evenimentele apropiate, la cari a luat parte un frate al lui, sau tatăl lui, sau bunicul, şi s-ar căuta să i se dea o idee despre rostul şi alcătuirea societăţii ce trăieşte sub ochii lui — atât cât poate înţelege el — despre cauzele ce au dat naştere evenimentelor

mari ale epocei contimporane de cari aude vorbindu-se; şi dacă astfel, treptat-treptat, după această primă fază a cunoştinţilor istorice, i s'ar lămuri apoi alte evenimente mai depărtate în trecut, punându-le în legătură cauzală cu cele cunoscute, în modul acesta s'ar pune bazele începutului unui organ de apercepere a evenimentelor istorice, s'ar deştepta interesul pentru fenomenele sociale, pentru factorii determinanţi ai vieţii colective, i s'ar deştepta interesul pentru relaţiunile internaţionale.

Astfel *introdus* în studiul istoriei, va putea apoi reîncepe studiul trecutului luând cursul evenimentelor dela început, dela cel mai departe, în linia cronoligică. A-l arunca însă, *dela început*, peste veacuri şi veacuri, în ţări absolut fără nici o relaţie cu ţara şi oamenii cu care trăeşte el, este a-l ameţi cu desăvârşire si a contrazice cu totul legea cea mai simplă de psihologie şi cerinţa cea mai elementară a didacticei: de a proceda dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat.

Dacă se face comunicarea cunoştinţelor după regulele spuse, şi se procedează în mod progresiv, dela apropiat la depărtat, dela cunoscut la necunoscut — ori cum s'ar formulà această regulă didactică — atunci se reuşeşte a se face învăţământul *clar*.

Aceasta e una din regulele esenţiale ale didacticei.

Prin claritate învăţământul contribue în mod normal la creşterea minţii, a organului intelectual, organ prin care în urmă se pot asimila cunoştinţe dinceînce mai grele.

CAP. IXX.

Intuiţia.

Înţelesul obişnuit şi general al intuiţiei. «Arta de a intui» a lui Pestalozzi. — Intuiţia în toate gradele de învăţământ. In învăţământul secundar. Intuiţia externă sau materială şi cea internă sau spirituală. — Intuiţia în diferitele studii. In ştiinţele cosmologice: naturale, fizico-chimice; în geografie. — Intuiţia în ştiinţele noologice. Consideraţii privitoare la predarea Filosofiei. Introducerea în filosofie. Cartea şcolară, auxiliară profesorului. Condiţiile unei bune cărţi şcolare de filosofie. — Intuiţia în Psihologie. — Intuiţia în studiul literaturilor. — Intuiţia în Istorie: elementul ei specific. Prepararea simţului şi aperceperii timpului istoric. Unitatea de măsură materială, linia timpului. Unitatea de măsură psihologică: timpul trăit.

Intru mijloacele arătate pentru a face învăţământul clar şi deci şi interesant, s'a pus şi *intuiţia.* Despre această condiţie metodologică esenţială trebue să se vorbească mai mult decât în treacăt. Ea merită să fie considerată mai de aproape. Tot temeiul instrucţiunii şi al culturei inteligenţei stă în *claritatea* ideilor ce se introduc în minte. Iar claritatea ideilor, care condiţionează şi asimilarea şi reţinerea lor şi stabilirea de raporturi între ele, pentru găsirea de adevăruri noui sau cel puţin pentru înţelegerea celor cunoscute, atârnă de punerea spiritului,

din capul locului, *în contact direct* cu lucrurile, cu fenomenele de cari se vorbeşte în învăţământ şi la cari se raportează cunoştinţele date.

Principiul intuiţiei la câţi-va pedagogi moderni.— Importanţa intuiţiei a fost demult arătată de mari gânditori şi pedagogi ca Bacon, Rabelais, Montaigne, John Locke. Ea a fost accentuată teoretic şi practic de *Comeniu*, care a făcut din intuiţie un principiu fundamental al *didacticei* sale. Cărţile lui, *Orbis pictus* (Lumea în imagini) şi *Janua linguarum resserata* (Cheia învăţării limbilor) sunt o pildă strălucită, şi din cele mai vechi, pentru aplicarea sistematică a intuiţiei în învăţământ, în special în învăţarea limbilor.

Dela Comeniu încoace reflexiunea pedagogică a insistat necontenit asupra procedării intuitive. Iar în spiritul lui *Pestalozzi* ideia ajunge la o adâncime de cugetare şi la o amploare de aplicaţie, de care Pestalozzi, conştient de însemnătatea operei sale, era pe drept cuvânt mândru. Dar când spunea că intuiţia dela el datează, înţelegea natural *arta de a intui:* un întreg sistem de mijloace şi de procedări menite a crea în jurul copiilor medii alcătuite, în mod intenţionat şi chibzuit, spre a produce asupra lor impresii succesive în grade diferite de complixitate treptată.

Aprofundarea conceptului intuiţiei a dus pe Pestalozzi să vadă că cerinţa aceasta didactică nu este exclusiv aplicabilă în domeniul observaţiei externe, a perceperii şi aperceperii bazate pe funcţiunile simţurilor, ci are un înţeles clar şi în cunoaşterea fenomenelor ce stau în afară de sfera perceperii sensoriale, anume în lumea fenomenelor psihice.

Lărgimea filosofică a cadrului în care era pus astfel principiul intuiţiei, ar fi putut înlătura unele concepţii didactice înguste şi unele prejudiţii.

Totuşi, n'a încetat a dăinui părerea că intuiţia îşi găseşte locul în creşterea copiilor mici şi, la aceştia, în câmpul de informaţie asupra lumii sensibile. Amândouă aceste erori sunt

produsul unei generalizări pripite, sub imperiul sugestiei venite dela o simplă asociaţie de idei.

Intuiţia la diferite grade de învăţământ.— Intrebuinţarea intuiţiei practicându-se întâi, şi în o scară întinsă, în şcolile începătoare de copii mici, în aşa zisele „grădini de copii", în învăţământul primar, a rămas ca dogmă ne-controlată, că aci se opreşte toată acţiunea practică a principiului.

De fapt, însă, şi raţiunea pedagogică şi practică reală arată necesitatea şi aplicabilitatea intuiţiei în toate gradele de învăţământ, dela cel elementar până la cel superior. In alt mod şi cu alte mijloace, mintea cere contactul direct cu realitatea de care-i se vorbeşte, pe care i se pretinde s-o înţeleagă şi s-o înveţe.

Intuiţia în învăţământul secundar.

Felul intuiţiei variază după treapta învăţământului, şi la aceaşi treaptă, după natura studiilor.

Materiile programului învăţământului secundar s-au împărţit în două categorii mari: ştiinţele materiei sau *cosmologice* şi ştiinţele spiritului sau *noologice*.

Sunt trăsături comune care caracterizează metoda de predare a acestor studii, în ce priveşte modul de aplicare al intuiţiei.

In ştiinţele materiei, găsim exclusiv intuiţa sensorială, în acord cu natura fenomenelor materiale, cari sunt abordabile numai *observaţiei externe*.

In ştiinţele spiritului sau noologice, pelângă observaţia externă a manifestaţiilor vieţii psihice, intră în acţiune observaţia internă, *introspecţiunea*, metoda specifică şi caracteristică pentru cercetarea fenomenelor psihice.

Vom avea deci, în predarea ştiinţelor noologice *două feluri de intuiţii:* intuiţia externă sau sensorială ori materială şi *intuiţia internă* sau *spirituală*, propriu zisă.

Intuiția în predarea științelor cosmologice.

La științele naturale.— Dintre științele cosmologice, sunt unele cari se consideră ca tipice pentru intuiție, anume acelea cari, din cauza metodei lor de cercetare, poartă și numele de *științe de observație : științele naturale*, în genere.

S-ar părea că natura metodei de investigare a unei științe trebue să inspire modalitatea predării lor. Nu e totdauna așa, cel puțin din punct de vedere practic. A fost o fază din trecutul secolilor, când metoda predării științelor «de observație» nu amintea prin nimic că se dedeau cunoștințe din domeniul faptelor de observație. Botanica, d. e., se învăța pederost, cu toate clasificațiile plantelor, fără să se arate o plantă, o floare. Tot așa mineralogia.

Cu mulțumire am spus „a fost".

Astăzi, ora de științele naturale, la profesorii orientați și deprinși cu metodele noui de predare, sunt o adevărată recreație educativă a spiritului. In clasă se revarsă comorile de intuiție ale muzeului de științe naturale. Primăvara, mai ales, când se rezervă a se trata plantele anotimpului, clasa parcă e în sărbătoare, încărcată de flori. Nimic din ursuzlâcul arid și abstract al nomenclaturelor seci, lipsite de viața realităților trăite, cari se aruncau în capul elevilor ca niște pietre de osândă. Plantele în natură, în herbare, în tablouri; animalele, în imagini și figuri, când nu în ființă, împăiate; mineralele, în exemplarele lor cele mari reprezentative — toate defilează pe sub ochii elevilor, cari le privesc cu expresia curiozității naturale a spiritului cercetător, se întrec a le descoperi trăsăturile caracteristice, și a căuta o explicație a formelor și a proprietăților lor, în legătură cu mediul și natura lor.

La științele fizico-chimice. —La științe experimentale fizico-chimice, modalitatea intuiției este indicată. Experimentul provoacă natura să producă atunci, când vrea omul, și pentru interesul momentului, fenomenul. Și deci intuiția se indepli-

neşte atunci cand se observă *întreg momentul provocării şi producerii fenomenului,* nu numai fenomenul în sine, singur.

Încă şi mai puţin se realizează condiţiile intuiţiei în fizică, chimie, când se arată numai aparatele şi instalaţia mijloacelor pentru producerea fenomenului prin experimente.

Din fericire, şcolile înzestrate mai de mult pentru studiul ştiinţelor fizico-chimice cu laboratoare, în cari la început aparatele erau adesea expuse numai vederii prafului, de câtva timp se înzestrează şi cu profesori dincelnce mai pregătiţi, nu numai în spiritul ştiinţelor experimentale, dar şi în spiritul didactic al metodei de predare potrivit acestor ştiinţe şi scopului urmărit prin ele în învăţământ. A dispărut din şcoală timpul acelor dascăli rutinari şi anahronici, cari, la întrebarea unui inspector şcolar:

— De ce nu fac experimente la lecţiile de fizică şi de chimie?

Răspundeau;

— Elevii nu învaţă fără experimente, dar încă cu experimente!

Intuiţia în geografie. — In predarea *geografiei* înţelesul propriu al intuiţiei ar fi, ca elevii să fie puşi în poziţie de *a vedea* ţările de cari li se vorbeşte. E un deziderat, în mare parte utopic: un *pium desiderium* pedagogic. Unele state încearcă să se apropie de acest ideal didactic orgonizând *călătorii* şcolare, mai mult sau mai puţin depărtate, peste hotare. In locul călătoriilor, greu de organizat, mijlocul mai la îndămâna şcolii, mijloc necesar şi cât se poate de educativ, specific pentru învăţarea geografiei, sunt *excursiile* şcolare. Bine organizate şi conduse, excursiile răspund scopului urmărit de studiul geografiei, şi uneori pot lua aproape înfăţişarea şi rolul unor călătorii de studii, când durează mai mult şi sunt duse pe o rază mai întinsă.

Excelent mijloc de intuiţie, întrunind în mare parte calităţile excursiilor şi călătorilor — fără inconvenientul cheltuelilor

acestora, dar, firește, și fără folosul ne-înlocuibil al ostenelii lor — este *cinematograful*. Țări și regiuni depărtate, cu toate minunățiile lor particulare, defilează pe dinaintea școlarilor așezați în băncile lor de școală, desfășurând întreaga iluzie a vieții și a realității. Repetate oricând, după trebuință, aceste călătorii pe loc, lămurite de explicațiile instructive ale profesorului, alcătuesc un învățământ ideal pentru studiul geografiei.

Firește, în lipsa lor, sau deosebit și pelângă excursii sau ședințele de cinematograf, rămân de întrebuințat ori-ce mijloace cari pot aduce sub ochii elevilor cât mai mult, sau măcar ceva din natura realităților despre cari li se vorbește la ora de geografie: *tablouri, fotografii, vederi, atlase, hărți.*

Intuiția în predarea studiilor noologice.

Toate studiile programei școlilor secundare, referitoare la lumea fenomenelor morale, sufletești, *psihologia, literaturile, istoria, morala, sociologia, dreptul, religia*, — pot și trebue să se ajute de mijlocul intuiției, în felul și gradul indicat de natura lor caracteristică.

După observația făcută mai sus, aceste studii se pot folosi de două feluri de intuiții: o intuiție similară cu a științelor materiei, și una specifică naturei lor proprii, intuiția internă, spirituală.

Considerații privitoare la predarea Filosofiei.

Filosofia a fost multă vreme victima unui prejudițiu care tindea să facă din studiul ei un prilej de tortură intelectuală. Orice afirmație pretențioasă, prezentată sub forme neînțelese, era filosofic. Profunzimea se confunda cu obscuritatea.

Dacă valoarea filosofică a unui studiu se măsoară cu puterea lui de a chinui și de a obosi mințile, se pot indica multe alte materii de învățământ cari au concurat — poate mai concurează încă — la locul acesta de onoare.

Ce studiu e, prin natura lui, mai înviorător, ca literatura? Şi cu puteri de însufleţire, ca istoria? Şi totuşi, există un mod de prezentare a lor care face din ele o plicticoasă înşirare de nume, de date, de caracterizări arbitrare, nesprijinite pe observarea faptelor. Şi din potrivă: botanica şi geografia, bunăoară, caşi altă dată însemnau învăţare pederost a unor clasificări pedante sau memorare de munţi cu înălţimile lor; de râuri, cu lungimile lor; de oraşe, cu populaţiile lor; astăzi ocupă ore captivante de luminoase informaţii instructive şi educative, prin o raţională metodă de predare.

In anumite limite, totul atârnă, în ce priveşte claritatea şi interesul studiului. de profesor şi de metoda de predare.

Fără îndoială, filosofia, constituindu-se din adevărurile generale, din sinteza concluziilor teoretice ale cercetărilor făcute în diferitele domenii ale realităţii, se înfăţişează, prin natura ei, ca un rezultat abstract al spiritului. Dar şi matematica este abstractă, şi gramatica, în sfera noţiunilor ei, este abstractă.

Secretul şi misiunea artei didactice este tocmai să chibzuiască modul cum să prezinte spiritului, în învăţământ, rezultatul abstracţiunilor ştiinţifice, aşa ca să poată fi prins, înţeles, asimilat de minţile începătorilor şi ale tuturor acelora cari nu se îndeletnicesc profesional cu căutarea şi formularea adevărurilor ştiinţifice şi filosofice.

Cea dintâiu condiţie, ca să nu sperii inteligenţele, e să nu începi deodată chiar cu sfârşitul operaţiilor mintale ale gânditorilor, chiar cu rezultatele lor, cu concluziile finale ale reflexiunii, ale inducţiei şi raţionamentului lor.

Trebue, intr'un chip sau altul, să dai spiritutui prilejul şi putinţa de a întrevedea treptele scării ce duce la culmea unei abstracţiuni şi să se urce pe ea „treptat", dela premise la concluzii, cum s'a urcat, de altfel, şi spiritul filosofului. Chiar când sborul cugetării specializate, care s-a antrenat prin o îndelungată gimnastică logică, se urcă la abstracţia ultimelor concluzii, sărind unele trepte în ascunzimea ei rapidă, profesorul cuminte e ţinut să ajute spiritul elevilor a găsi acele

temeiuri ce au servit, obiectiv şi implicit, ca premise subînţelese judecăţii filosofice.

Această prelucrare logică o întreprinde, din instinct, oricine îşi propune a propovădui, oricine caută a lumina pe alţii, orice propagandist, orice «învăţător», în sensul larg al cuvântului.

Un maistru ne-întrecut în arta de a învăţa pe oameni să gândească, să facă *filosofie*, fără a-şi da seama, a fost *Socrate*. Aşa cum ni-l arată Platon procedând în *dialogii* lui, Socrate îşi începea convorbirea pornind dela lucruri ne-însemnate, dela întâmplări familiare, şi, treptat, prin întrebări, se ridica, şi cu el ridica şi mintea convorbitorului, la adevăruri tot mai generale, până ajungea să formuleze, împreună, o teorie, o regulă, o lege. Găsirea şi stabilirea adevărului filosofic o făceau astfel împreună, în convorbiri aparent familiare, pe nesimţite, prin exemple de cazuri concrete, de fapte luate din experienţa comună, pe cari le analizau ca să scoată din ele înţelesul lor esenţial, în definiţii şi principii hotărâte.

Intuiţia filosofiei în exemple.— Marele secret al artei de a face filosofia uşoară de înţeles, clară, este dar să pleci dela cazuri concrete, să te bazezi pe exemple. *Exemplul* este *intuiţia* cugetării în filosofie. Este şi garanţia înţelegerii ideilor generale — nu numai pentru mintea elevilor, dar şi pentru a profesorului, să zicem a *filosofului*. Când o idee generală, o afirmaţie filosofică, o teorie, o concepţie se poate sprijini pe fapte concrete, pe exemple luate din viaţă, e o dovadă că e înţeleasă de acel ce o formulează. Greutatea sau imposibilitatea de a o concretiza în date şi exemple, e un semn că nu e lămurită, că mintea ce operează cu dânsa se reazămă pe o iluzie.

Filosofia nu este o construcţie meşteşugită de noţiuni arbitrare, fără raport cu structura realităţii pe care pretinde că o reprezintă. Sistemul de idei al filosofiei trebue să corespundă sistemului de fapte constitutive al realităţii. În cuvintele ce îmbracă ideile filosofului, se oglindeşte ordinea obiectivă

a lumii, pe care o simbolizează la rândul lor ideile. Deci, în orice punct al construcţiei teoretice a sistemului filosofic, trebue să existe posibilitatea de a transpune în fapte concrete ale realităţii ordinea logică a cugetării, orcât de abstractă ar fi aceasta.

Asta înseamnează că orice afirmaţie filosofică e stabilită în date de intuiţie, în exemple concrete.

Marii gânditori originali ai filosofiei au fost mari şi originali nu prin forma de exprimare a cugetării lor, ci prin justa adecvanţă a profunzimii ideilor lor cu structura complexă a lumii obiective. Adâncimea şi originalitatea gândirii nu-şi găseşte niciun fel de criterii în forma, uşoară sau grea, a formulării ei.

Intre multe nume de mari filosofi cari şi-au exprimat ideiele clar, unii chiar elegant, ca Platon, Bacon, Descartes, John Locke, David Hume, — ca să ne oprim la clasici — se pot cita şi de aceia cari le-au înfăţişat în o formă mai puţin străvezie, ca bunăoară Kant.

Arta de a exterioriza ideile în simboluri lămurite atârnă de talentul de scriitor. Defectul, care se poate ierta unui Kant, pentru lumina cu care se răsplăteşte osteneala de a-l înţelege, nu este inerent filosofiei, ca atare, cum cred, poate, filosofaştrii, cari recurg la obscuritatea pretenţioasă a stilului, ca să-şi ascunză goliciunea cugetării.

Cărţile şcolare de filosofie.— Vitrinele librăriilor pot fi, la urma urmelor, inundate de cărţi „profunde", în toate limbile, — mai ales germane — cari, analizate minuţios, dovedesc că nu spun nimic ori nimic nou. Ele se adresează în genere curiozităţii, naivităţii, snobismului anonim. Cărţile, însă cari, prin destinaţia şi scopul lor, se îndreptează unui anumit cerc de cetitori, bunăoară *tineretului şcolar*, nu se pot prevala de defectele de scriitori ale unor mari gânditori, spre a face din ele calităţi caracteristice ale filosofiei, ci mai degrabă trebue să caute a se apropia de însuşirile clasice ale scrisului acelora

din marii cugetători cari s-au distins nu prin obscuritatea stilului, ci prin claritatea lui. E mai uşor, fireşte, să scrii filosofie încurcată şi încărcată cu termeni tehnici impunători, decât să o prezinţi limpede, simplu, familiar, pe înţelesul tuturor; dar cărţile de filosofie *pentru şcoli* trebue să fie opera unor spirite capabile de a împăca stricteţa fondului şi logicei interne a coprinsului cu cerinţele formei exterioare, uşor de priceput şi de asimilat de mintea căreia se adresează.

Una din cerinţele esenţiale ale precizării ideilor şi ale clarităţii lor, care se adresează de o potrivă profesorului şi scriitorului de cărţi şcolare, este *intuiţia* — realizabilă, în cazul filosofiei, prin exemple concrete.

Insistenţa deosibită asupra acestei condiţii didactice se justifică în prezent, din punct de vedere practic, prin noul cuprins de cunoştinţe filosofice adaus în *programa analitică* de filosofie a învăţământului secundar. În legătură cu ora de *Logică* la cl. VII se cere să se dea o *Introducere în Filosofie*, în care se va orienta spiritul elevlior, în liniamente generale, asupra marilor probleme ale filosofiei şi asupra sistemelor clasice propuse pentru soluţionare lor, în desvoltarea cugetării omeneşti. Citez câteva din ele.

Problema cunoştinţei. Originea cunoaşterii. Raţionalismul. Empirismul. Criticismul.

Valoarea cunoaşterii. Dogmatismul. Scepticismul. Posivismul.

Obiectul cunoaşterii. Idealismul. Realismul.

Problema structurii universului (ontologică). Materialismul Spiritualismul. Dualismul. Monismul.

Problema genesei şi desfăşurării universului (cosmologică şi teleologică). Mecanicism. Finalism. — Şi altele.

Orientarea spiritului elevilor din clasa de filosofie în sferele acestor probleme înalte este necesară pentru complectarea cadrului culturei lor generale.

E imposibilă? Nu.

E grea? Atârnă de doi factori didactici.

Intâiu, de profesor.

Al doilea, de manualul pus în mâna elevilor.

Un profesor bun e totul. O carte şcolară bună, e mult. Ea poate împlini lipsurile eventuale ale unui profesor insuficient, după cum o carte rea poate îngreuia mult, dacă nu zădărnici complect, străduinţele unui excelent profesor.

E un noroc — de dorit să fie general — întâlnirea în colaborare a unui bun profesor cu o bună carte de şcoală.

Când însă nenorocul învăţământului aduce la un loc un profesor nedestoinic şi un manual impropriu — e dezastrul. Soarta filosofiei pentru acea generaţie sau pentru acel rând de tineri — e pecetluită.

N-a fost înainte tradiţională credinţa, în şcoli — şi de acolo, afară din şcoală, în lumea extra-şcolară — că filosofia e un fel de aiurare cabalistică, într'un limbaj misterios, ne'nţeles pentru minţile simplilor muritori?

Am găsit-o în toiul ei, când am întreprins, pentru înlăturarea ei şi pentru normalizarea concepţiei despre filosofie, singurul mijloc efectiv în astfel de campanii culturale: elaborarea de cărţi de filosofie pentru şcoli. Programa de filosofie a liceului dinainte de 1898 prevedea, între studiile filosofice, Psihologia şi Etica, tot aşa ca şi programa liceului actual, creat prin legea dela 1928.

In alcătuirea manualului de Psihologie s'a pus, hotărât şi făţiş, chestiunea modului de a prezenta studiul filosofiei, potrivit cu starea ştiinţei de o parte, cu puterile de apercepere ale şcolarilor, de alta.

«La clădirea metodică a Psihologiei, ziceam şi în prefaţa unei ediţii, ca operă de orientare generală, aproape aş puteà zice în predarea ei, ca şi pentru învăţarea unei limbi străine, singura procedare efectivă este cea *directă,* cu înţelesuri în parte deosebite, firește, după natura specială a obiectului.

«In amândouă cazurile ce este comun, ca procedare, este să

pui spiritul *în faţa realităţii.* Ceea-ce, în ştiinţa educaţiei, aplicată la inteligenţă, se numeşte *intuiţie.*

«Dar intuiţia, deşi proclamată de mult ca o condiţie necesară în funcţionarea normală a unei aperceperi juste, n'a devenit o metodă, în înţelesul strict al cuvântului, decât târziu, când a putut începe să se vorbească de o *artă de a intui.*

«Arta intuiţiei respectă legile aperceperii, pregăteşte gradat procesul natural de asimilare a cunoştinţelor, ajută spiritul să vadă raporturile obiective ale fenomenelor, începând dela cele mai simple, şi să se ridice la pătrunderea stărilor complexe şi la formularea legilor lor.

«Metoda directă în învăţarea limbilor, care constă în a face să se înveţe o limbă vorbind-o, greşeşte procedarea când nu se respectă continuitatea în gradarea treptată a greutăţilor şi se fac sărituri, în cari spiritul cade, ca într'un *hiatus.*

«Acelaş neajuns se întâmpină în studiul psihologiei, când nu se începe întâiu cu prezentarea faptelor sufleteşti sau se trece prea repede la consideraţii doctrinare, ba chiar metafizice, prin o nerăbdare vanitoasă de a da cărţii cât mai curând aparenţa unui aparat savant de informaţii profunde, care strică însă scopului mai serios de a servi ca primă orientare introductivă în tainele filosofiei şi în special în ale ştiinţei sufletului.

«In cazul acesta, o carte, or cât de voluminosă, joacă în mâna elevului, dacă nu chiar în a studentului, simplul rol de *memento* pentru examen, cu circumstanţa agravată a mărimii volumului. Spiritul e nevoit a memorà, fără a fi putut să le elaboreze singur, *anumite formule pretenţioase de terminologie şi clasificare ştiinţifică, tot aşa de goale în definitiv ca şi scurtele rezultate seci, alcătuite pentru examene, ca şi descrierile şi clasificările botanice ale unor plante nevăzute, ca şi laborioasele caracterizări literare ale unor poeţi necitiţi.*

«*Prima condiţe* a unei reale pătrunderi în ştiinţa sufletului, este să se evite dela început — şi mai ales, la început —

verbalismnl tehnic convenţional, *să se clădească direct pe intuiţia clară a fenomenelor, să se procedeze treptat la constituirea formulelor mai abstracte pentru explicarea realităţii atât de complexe a vieţii sufleteşti,*

«Acesta a fost gândul care m-a călăuzit, dela început, în elaborarea Psihologiei.

«Şi repet: cea mai grea acţiune mintală de autor didactic este puterea de inhibiţie în faţa vastului material ştiinţific ce năvăleşte, împins de boldul erudiţiei orgolioase, este selecţionarea esenţialului şi rânduirea lui în ordine de erarhie, după gradaţia complexităţii şi abstracţiunii lui. O întreagă disciplină a cugetării, de care nu au nici cea mai elementară idee unii învăţaţi ce-şi grămădesc ştiinţa în cărţi, fără să se gândească la nedomiririle şi chinul intelectual al cetitorului. O disciplină căreia se supun instinctiv toţi marii învăţători ai omenirii. Voltaire o mărturisia în cunoscuta lui destăinuire: «*Dacă ar şti cititorii mei ce munca îmi dau eu, ca să-i scutesc pe ei de muncă*».

Efectul acestui experiment didactic cultural?

A fost dublu, în două direcţii deosebite. Una, pozitivă asupra spiritului tinerilor inteligenţe de şcolari. Alta de surprindere jenantă din partea tradiţionalei concepţii a identificări filosofiei cu înfăţişarea unei sperietoare a minţii. Câteva rânduri ale altei *prefaţe* a Psihologiei se refer la amândouă aceste aspecte ale efectului cultural didactic produs de manualul de Psihologie. Citez.

«Să mai amintesc de aceia cari, învăţând odată, în şcoală, pe această carte, o caută din nou, şi azi? Unii din ei îmi spun ori îmi scriu, amintindu-mi foloasele ce a tras spiritul lor din studiarea unei opere, care, prezentând ştiinţa sufletului în o formă uşor de priceput şi de asimilat, a pus bazele culturei lor filosofice.

«Sentimentul lor confirmă principiul ce m'a călăuzit dela început în redactarea acestei lucrări. *Am vrut din adins, să*

evit ursuslâcul pretenţios al terminologiei abstracte care sperie mintea, făcand din filosofie un instrument de tortură a minţii. Numai treptat cu înţelegerea adevărurilor sprijinite pe fapte şi exemple, am trecut la formularea lor în expresii tehnice. Căci scopul culturei nu este de a da aparenţa profunzimii prin cuvinte savante, cari pot corespunde, fireşte, şi unei cugetări reale, dar de multe ori sună a gol când le încerci cu ciocanul analizei; scopul culturei e, mai degrabă, de a pune spiritul, pe cât se poate, în stare de a căuta, de a vedea şi pătrunde legile realităţii. Şi, spre acest scop, arta constă nu să îmbraci adevărul în cuvinte şi formule de o erudiţie greoae, ci să prezinţi fenomenele astfel ca priceperea legii lor să fie şi uşoară şi exactă.

«Recunosc că această procedare cere mai multă trudă din partea scriitorului sau a profesorului decât aceea care face abstracţie de spiritul căruia se adresează, şi monologheză numai pentru sine. Sau, *ca să exprim aceaşi idee în mod paradoxal pentru acela care ar fi lipsit de interesul şi de simţul pedagogic: e mai greu să scrii ştiinţă serioasă sub o formă uşoară pentru începători, decât, s'o scrii în fraze pedante pentru învăţaţi*».

Desigur, limpezirea primelor noţiuni filosofice cu prilejul studiului *Psihologiei* ajută mult la înţelegerea, mai departe, a chestiunilor filosofice mai grele, ce se pun, în anul următor, atunci când se abordează marile probleme ale cunoaşterii, ale alcătuirii şi scopului universului, ale vieţii morale. Psihologia e o minunată disciplină pregătitoare pentru introducerea în cultura filosofică.

De aceea, în special pentru predarea ei în învăţământ se cade să insistăm aci, în legătură cu chestiunea intuiţiei puse în cadrul problemelor Didacticei.

Intuiţia în predarea Psihologiei.

Ca reprezentant tipic al caracterului ştiinţelor noologice, în ce priveşte felul intuiţiei aplicabile fenomenelor sufleteşti, este studiul *Psihologiei.*

Fenomenele sufleteşti nu se pot intui *direct* decât în noi înşine. Observaţia externă nu poate ajunge la ele decât *indirect*, observând manifestările lor în afară, întru cât acestea sunt cunoscute, deci inductiv, pe baza analogiei.

Prima cale ce se deschide înaintea noastră, când voim să prezentăm *în intuiţie* un fenomen psihic, asupra căruia voim să atragem atenţia, ar fi să-l aducem în lumina conştiinţei psihologice a celor la cari ne adresăm şi pe cari voim să-i provocăm a-i cerceta.

A şti să faci să se nască în conştiinţe o anumită stare de suflet, după voie, atunci când se cere pentru trebuinţa studiului, nu e lucru uşor: presupune o artă superioară din cele mai complexe, şi un talent înzestrat cu numeroase puteri de imaginaţie şi de creaţie.

Totuşi pentru multe fenomene psihologice nu este imposibil a închipui situaţii ce pot să le dea naştere sau să le însoţească, şi deci să le aducă în conştiinţă, mai mult sau mai puţin intensiv. Se poate face apel la amintiri personale şi provoca exemplificarea fenomenului în cazuri concrete luate din experienţa trăită a fiecăruia.

Pentru unele categorii de fenomene se poate recurge la *experimentul psihologic,* pentru determinarea lor. „Eperimentul", după o veche asociaţie de idei, duce mintea poate la acele cercetări ce caută să stabilească raporturi între fenomenele de conştiinţă şi sfera fenomenelor fiziologice. Aceste cercetări, ce au nevoie de numeroase şi complicate aparate, ajută la constituirea unei anumite ramuri de ştiinţă, care nu este nici numai psihologie nici numai fiziologie, ci *psiho-fiziologie,* studiind raporturile dintre cele două feluri de fenomene psihice deoparte şi fiziologice de altă parte. Fiecare din aceste două serii de fenomene, deosebite prin natura lor specifică, se supun unei metode deosebite de cercetare, pentru stabilirea cauzalităţii lor proprii.

Fenomenele psihice sunt abordabile numai prin observaţia

internă. Şi *experimentul psihologic* propriu zis nu părăseşte mijlocul introspecţiunii, caracteristic vieţii sufleteşti.

Pe această bază se pot concepe şi efectua experimente interesante şi instructive, de natură pur psihologică, pentru cercetarea unor fenomene de *atenţie*, de *asociaţie de idei*. de *memorie*, de *sugestie* şi *sugestibilitate*, etc.

Când aceste experimente se fac cu pricepere şi dibăcie, impresia şi efectul lor sunt mult mai puternice decât cele săvârşite asupra fenomenelor lumii fizice. Ele se petrec în chiar vieaţa sufletească a elevilor; poartă pecetia unor întâmplări trăite. Interesul lor e mai viu, e palpitant.

Şi tot meşteşugul artei didactice, după aducerea în conştiinţă a fenomenului, este să trezească interesul teoretic al cercetării cauzale, ştiinţifice, care cere o stăpânire de sine, necesară disciplinării logice a spiritului. Partea emoţională trece atunci din starea actuală, perturbătoare, în starea mai liniştită, mai senină şi rece a amintirii, în care mintea poate pătrunde cu instrumentul logic al analizei. E o vivisecţie sub cloroformul memoriei: aproape o disecţie.

Un mijloc preţios pentru arătarea fenomenelor sufleteşti şi cercetarea lor în formele concrete ale vieţii, sunt *biografiile* şi mai ales *auto-biografiile* scrise de oameni cari au putut să se observe şi au ştiut să-şi formuleze just şi precis observaţiile asupra lor înşile.

Dar un câmp minunat de observaţie a vieţii sufleteşti, un câmp vast şi bogat în tot felul de cazuri ale manifestărilor psihice, îl constituesc marile opere neperitoare ale literaturilor. Acolo, în capetele de operă ale literaturei dramatice, în creaţiile epice, în romanele de seamă, se găseşte sufletul omenesc, s-ar putea zice, prins viu şi fixat în forme şi cadre, în cari îl poţi observa în voe şi studia pe îndelete, revizuind concluziile prin observaţii repetate, atât de noi cât şi de alţii,

întocmai cum ai cerceta o floare, un mineral or o anumită ființă vie, concretă.

Analiza psihologică a operelor literare, scoaterea în relief a caracterelor personajelor, reconstituind fizionomia lor sufletească din trăsăturile lor dominante; însemnarea cauzelor hotărâtoare a faptelor și manifestărilor lor; logica sentimentelor și a deciziilor lor; familiarizarea cu descifrarea raporturilor interumane, reducându-le la mobilurile și idealurile lor, — toate aceste exerciții, abordabile învățământului, alcătuesc o excelentă școală de inițiare în lumea fenomenelor sufletești, prin *un fel de contact direct cu realitatea lor obiectivă.*

Cu schimbările cerute de natura obiectului procedarea intuiției în *Logică* se poate face ușor și cu mult folos, nu numai cu exemple construite *ad-hoc*, ci prin analiza de cuvântări, discursuri, bucăți de lectură, literare or științifice.

Intuiția în studiul literaturilor.

Cele două feluri de intuiții, materială și spirituală, își găsesc aplicația în studiul literaturilor și în acel al istoriei.

In edițiile mai noui ale istoriei literaturilor străine, ale celei franceze, bunăoară, se face mare uz de ambele aceste procedări: se intercalează pe deoparte, deoseosebit de fotografiile autorilor, vederi din mediul lor de viață: orașul natal și casa unde s'a născut și a trăit scriitorul, scene din viața lui de familie, părinții lui, locurile mai des pomenite în biografia lor în operele lui; momente din întâmplările descrise de el; personagiile tipice, devenite clasice, ale creațiilor lui. Tot ce poate da o imagine concretă, vie, fie despre personalitatea poetului, fie despre opera lui.

Nu e fără interes a prezenta intuiției, pe cât e posibil, formele vechi, sub cari au apărut întâia oară scrierea despre care se vorbește.

Toate acestea și altele cari, se adresează percepției sensoriale, constituesc intuiția externă, materială.

Mai profundă şi cu deosebire folositoare, şi ca mijloc infirmativ specific şi ca mijloc educativ, este intuiţia internă, spirituală: contactul direct al minţii cu coprinsul de idei şi de sentimente al operei literare.

Adevărata intuiţie, propriu zisă, a literaturelor o formează lectura şi analiza operilor de căpetenie, în diferitele genuri ale creaţiei poetice.

In constituirea istoriei literaturelor intră un element nou, care îşi găseşte formularea şi explicarea în procedările intuitive cerute de predarea Istoriei.

Intuiţia în Istorie.

Merită să se acorde o atenţie deosebită *intuiţiei* reclamate de o chibzuită metodă a învăţământului istoric.

Obişnuitele mijloace de intuiţie, cerute de regulele curente ale unei bune lecţii de istorie: *harta,* pentru căutarea localităţilor pe unde se petrec evenimentele povestite; *tablourile istorice*, pentru fixarea în imagini lămurite a mediului, a scenelor, costumelor istorice, a marilor personalităţi istorice şi a unor situaţii memorabile; *fotografiile* şi *vederile* de tot felul, referitoare la oameni, lucruri, obiceiuri, arte, ţări, oraşe, de cari se pomeneşte în cursul povestirilor istorice; toate fac parte din aceea categorie de intuiţie, pe care am numit-o externă sau materială, — intuiţie necesară şi folositoare, chiar atunci când se vorbeşte de lucruri ce s'ar putea considera ca înţelese şi cunoscute de mai înainte. O reîmprospătare a lor pe cale de concretizare ce ajută şi, adesea, corectează opera imaginaţiei, rar, foarte rar se poate afirma cu temeiu că este de prisos, chiar pentru clasele superioare.

Acestor mijloace de intuiţie, ce stau la îndămâna or cărui profesor conştient şi conştincios, — deci de o elementară obligativitate — urmează altele de un efect mai viu şi mai complect: bunele reconstituiri istorice în unele *filme cinematografice* instructive, *piesele de teatru* remarcabile ce înfăţişează personalităţi şi evenimente istorice. Ce impresie reală

de intuiţie a vieţii romane lasă în spirit, bunăoară „Moartea lui Iuliu Cesar" a lui Shakespeare.

In astfel de concretizări complexe ale trecutului se cuprind mai mult decât datele intuiţiei externe; se dau prilejuri de a privi mai adânc în structura sufletească a oamenilor şi a epocilor; se realizează, pe cale indirectă dar destul de netedă, ceva din intuiţia spirituală.

In direcţia intuiţiei spirituale în istorie contribue în mare parte urmele vieţii de altă dată, rămase ca mărturii ale trecutului, sub formă de monumente, de ruine, de obiecte uzuale, de opere de artă şi mai ales manuscrisele, autobiografiile şi biografiile, scrisorile, însemnările de întâmplări trecătoare, memoriile — datorite oamenilor din acea operă. Caracterizarea oamenilor şi-a evenimentelor, făcută de contimporani, chiar dacă nu poate fi luată totdeauna ca adevăr definitiv, deşteaptă interesul viu al actualităţii, îţi dau posibilitatea să asişti la mişcările, la luptele, la desfăşurarea ideilor, a pasiunilor cari alcătuesc la un loc dinamismul istoric.

Elementul specific al intuiţiei istorice: succesiunea **în timp** *a evenimentelor, în devenirea lor cauzală.* — Intuiţia istorică cere aşezarea în timp a evenimentelor, la locul lor, în lanţul cauzal al desfăşurării vieţii popoarelor. Istoricul este un artist al imaginaţiei creatoare, care, pe temeiul datelor şi documentelor, reconstitue, ca un vizionar al trecutului, epocele cu vieaţa lor de atunci. Viziunea lui se plimbă pe linia timpului, urmărind, în succesiunea lor cauzală, fazele vieţii sociale, derivate unele din altele, în o devenire necesară.

Noţiunea *de timp* în istorie este constitutivă. Istoria, fără precizarea vizuală a spiritului în timp, este un basm.

Când se meditează problema învăţământului istoric, se uită a se pune întrebarea esenţială: *cât* şi *cum* concep copii *timpul istoric*, pe linia căruia se înşiră povestirea evenimentelor istorice pe cari le învaţă?

Dacă nu s'ar fi uitat această întrebare esenţială şi *prealabilă*, nu s'ar fi ivit în organizarea învăţământului istoriei

— nu numai la noi, dar şi în şcoalele altor popoare dela cari noi am luat pilde — cazul isbitor prin absurditatea lui psihologică: de a începe istoria universală, la copiii de clasa I-a secundară, cu povestirea întâmplărilor de acum 5000 de ani înaintre de Christos!

Cinci mii de ani înainte de Christos! Işi fac idee copiii de 11 ani ce va să zică asta? Au fost ei, mai întâiu, deprinşi să conceapă ce va să zică o mie sau o sută de ani înainte sau după Christos? Văd ei, cu mintea lor, ce însemnează, ca timp, data pe care o scriu zilnic în caetele lor: 1928, 1929 dela Christos?

Iată chestia de care m-am isbit, dela început, când am căutat să înfăţişez, pentru puterile de concepţie ale copiilor, istoria omenirii în cărţi de şcoală. Sau mai just: iată una din chestiile de psihologie pedagogică ce am căutat să desleg, în practică, atunci când mi-am propus să elaborez cărţi de istoria universală pentru copiii de gimnaziu. A indica numai teoretic calea de urmat nu mi s'a părut de ajuns. Am încercat că arăt calea, croind-o, şi mergând eu însu-mi pe ea.

Pe două căi se poate ajuta intuiţia timpului istoric. Deşi fenomen de experienţă obiectivă, în forma căreia se îmbracă şi se condiţionează toate stările şi funcţiunile sufletului, timpul, nu se intueşte numai în măsura simţului intern, ci işi prezintă curgerea sub o imagine lineară, simbolică, susceptibilă de intuiţie externă şi de măsurare obiectivă.

După-cum ciasornicul arată obiectiv trecerea orelor, simbolizate prin liniile cadranului parcurse de acul arătător de ciasuri şi minute, tot aşa se poate închipui ca un drum linear lung timpul, împărţit pe secole, pe care l-a străbătut omenirea decând începe istoria ei şi până azi.

Măsura subiectivă este aceea a timpului trăit real; este aceea care dă duratei înţelesul *simţit* al vieţei. Măsura obiectivă, este abstracţia cantitativă a numărului, este limbajul rece al compasului matematic.

Amândouă aceste procedări se complectează una pe alta, şi sunt necesare pentru concretizarea ideii de timp în o intuiţie sistematizată.

Cum se poate prezenta în practică intuiţia obiectivă şi subiectivă a timpului, ca pregătire pentru intuiţia istorică?

Reproduc aci, cu puţine schimbări secundare, pagina „ideilor pregătitoare" din primele ediţii ale manualului meu de *Istoria omenirii (Evul antic)*, intitulată: *Lungimea şi măsura timpului istoric.*

a. *Timpul din zilele noastre, până la naşterea lui Isus Christos.* — Noi ne aflăm acum în anul 1928 dacă numărăm anii începând dela naşterea lui Isus Christos.

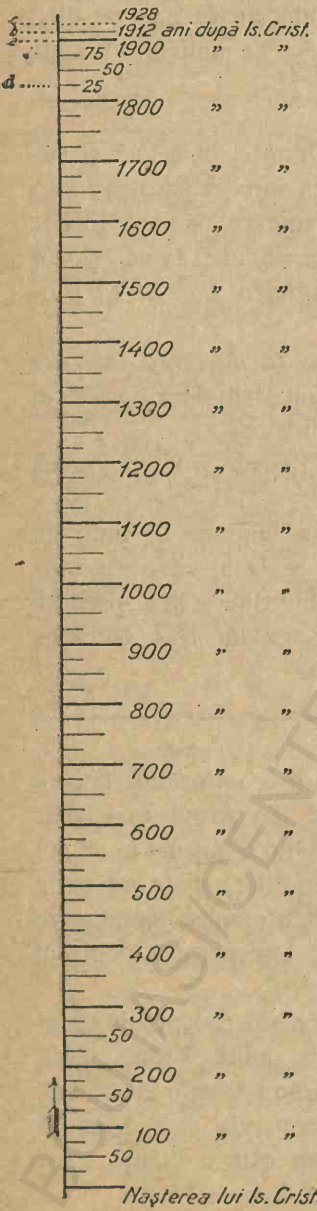
In această sumă de ani se cuprind 19 sute şi 28 ani, adică 19 secole şi ceva.

Ca să ne închipuim mai lămurit ce lungime de timp ne desparte pe noi, cari trăim astă-zi, de zilele în care s'a născut Mântuitorul, să ne închipuim timpul printr'o linie dreaptă ale cărei capete ar fi: de o parte naşterea lui Isus Christos şi de alta anul în care ne aflăm acum.

Isus Christos 1928

Să împărţim această linie în 20 părţi, coprinzând fiecare parte câte o sută de ani, afară de cea din urmă care n'ar coprinde decât 28. Dacă privim din capătul din urmă al anului 1928 către celalt capăt al liniei timpurilor, şi ne uităm la numărul secolelor, însemnate numai printr'o mică liniuţă, care taie pe cea mai lungă, vedem cam cât de departe suntem noi de acele vremuri. (Fig. dela pag. 152).

Spre a vedeà însă şi mai lămurit această distanţă de timp, să împărţim fiecare parte din acea linie, adică fiecare secol, în alte patru bucăţele mai mici, coprinzând fiecare 25 de ani, şi să însemnăm aceste sferturi de secol prin câte o liniuţă mică de tot, iar jumătăţile de secol prin câte o liniuţă ceva mai măricică.



Să înnumărăm acum sferturile de secol, câte sunt dela 1928 şi până la naşterea lui Christos.

Copii cari învaţă în clasa I sunt mai toţi cam de 11-12 ani, adică au trăit până acum aproape o jumătate de sfert de secol, corespunzând distanţei măsurate pe linia care trece dela 1900 înainte. Să se facă acum socoteala: câte vieţi de copil de clasa I gimnazială se coprind în suma de ani, care a trecut dela naşterea lui Christos până azi? Sau de câte ori se cuprinde în ea viaţa unui copil de 11-12 ani?

Luând astfel fie-care copil de 12 ani ca unitate de măsură a timpului, lungimea timpului trăit de el, sau durata vieţii sale proprii până în momentul de faţă, va puteà să-şi facă oare-cum ideie: cât de mult este dela naşterea lui Christos şi până astăzi.

Pentru că viaţa omului nu se sfârşeşte însă la 12 ani, ci cam după 75-80 ani, — dacă omul a trăit cumpătat şi şi-a îngrijit de sănătate,—adică după trei sferturi de veac, să măsurăm şi să socotim câte vieţi omeneşti de câte 75 de ani s'au trecut una după alta de atunci până acum.

Şi acum să ne uităm pe linia veacurilor şi să vedem cu ochii cât e de lungă viaţa unui bătrân de 75 ani comparată cu lungimea întregii linii; şi să mai vedem apoi cât de mică şi neînsemnată e bucăţica de timp, ce

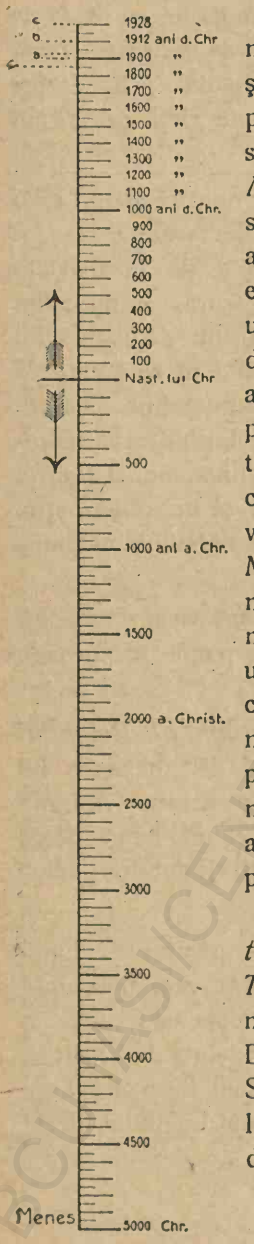
coprinde o jumătate de sfert de veac, comparată cu distanța întreagă a timpului dela naşterea lui Isus Christos până azi. Spațiul de timp de 12 ani e representat prin partea de linie coprinsă între literile *a* şi *b*, iar durata vieții de 75 ani se găseşte între literile *a* şi *d*.

Numai aşà, măsurând şi, punând viața noastră alături cu o durată de timp aşà de întinsă, putem să ne facem o idee, şi cât e de mare acea durată de timp şi cât e de mică viața noastră, pe care o luăm ca unitate de măsură. Altfel, ştim numai că dela Christos sunt 1928 ani, dar nu ne închipuim cât e de mult de atunci. Asemenea, când ni se spune că muntele *Omul* este înalt de 2500 m, ştim numai pe dinafară câți metri de înălțime are şi ne închipuim într'un mod nehotărât că acel munte este foarte înalt, dar numai atunci *simțim* cât este de înalt, când stăm la poalele lui şi ne uităm spre vârful lui şi măsurăm din ochi, cu nălțimea corpului, înălțimea uriaşă a muntelui.

Viața unui om nu este mai nimic pelângă viața omenirii dinainte de el, după-cum înălțimea unui copil e aproape nimica faţă cu înălțimea unui munte uriaş.

b. *Timpul pânăla cel mai vechiu Faraon al Egiptului (Menes).* — Noi numărăm anii începând dela naşterea lui Christos. Dar oamenii au trăit şi înainte de venirea Mântuitorului pe pământ. Viața omenirii este deci mai lungă decât 1928 ani. Timpul în care străluciau regii Egiptului, adică Faraonii, e foarte depărtat în trecut.

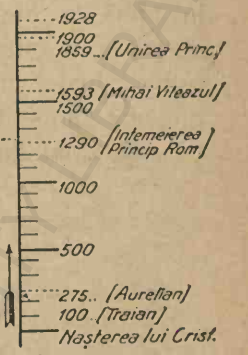
După socotelile făcute, cel mai vechiu stăpânitor al Egiptului, *Menes*, a zidit un oraş, numit *Memfis*, cam pela anul 5000 înainte de Christos. Prin urmare viața cunoscută a Egiptului se începe aproape dela 5000 de ani înainte de Christos. Astfel că e de două ori şi jumătate mai mult timp dela naşterea lui Christos şi până la *Menes*, Faraonul Egiptului, decât dela naşterea lui Christos şi până astăzi.



Să prelungim dar linia timpurilor, dela naşterea lui Christos îndărăt, de două ori şi jumătate mai mult decât aceea care reprezintă timpul dela Christos până azi. Sau să luăm o linie, punând cele două capete *Menes* şi *1928;* s'o împărţim în veacuri şi să măsurăm cu cele două unităţi pe măsură, alese mai înainte: cu etatea de 12 ani a unui elev de clasa I şi cu acea de 75 ani a unui om bătrân, spre a vedeà câte vieţi de copil se coprind în această sumă de ani. Să ne uităm apoi pe linie şi să comparăm bucăţica de timp, care cuprinde trei sferturi de veac (liniuţa *a c)*, şi aceea care cuprinde o jumătate de sfert de veac, cu întreaga lungime a liniei dela Menes până astăzi, vom vedeà cât de mică este viaţa unui bătrân de 75 ani şi mai ales cât de neînsemnată este viaţa unui copil de 12 ani, comparată cu viaţa cunoscută a omenirii din timpurile celor mai vechi Faraoni şi până astăzi. Ba încă, pe lungimea scării ce a putut încăpeà în mărimea acestei pagini, părticica de viaţă a copilului se pierde din vedere: ea abia se poate închipuì, (spaţiul dintre liniuţele *a b)*.

c. *Aplicarea pe linia timpurilor a câtorva date istorice cunoscute.* — Ştim că *Traian,* împăratul Romanilor, a trecut Dunărea pela Severin şi a venit de a cucerit Dacia între anii 100 şi 105 după Christos. Să însemnăm cu un punct pe linia secolelor acest timp, ca să vedem cât e de departe de zilele noastre.

Să se arate asemenea unde vine, pe linia secolelor, timpul *întemeerii Principatelor române,* acela al domniei lui Mircea şi a lui Mihai-Viteazul, timpul revoluţiunii lui Tudor Vladimirescu, al *Unirii* Principatelor, al întemeerii *Regatului* şi al *Unirii tuturor Românilor,* numărându-se secolele câte au trecut dela Traian până la aceste întâmplări, precum şi dela ele până astăzi.



Să se spună în al câtelea secol după Christos s'a întâmplat fiecare din evenimentele de mai sus, şi *să se însemneze toate pe linia timpurilor.*

Care este înţelesul şi temeiul teoretic al acestei procedări de didactică aplicată?

Ca element esenţial în alcătuirea organului apercitiv al intuiţiei timpului istoric este factorul de experienţă trăită a duratei propriei existenţe. Chiar aspectul subiectiv al experienţei timpului trăit, cu efectul lui inevitabil de alterare a măsurei obiective, constitue un factor preţios în determinarea impresiei, care dă o tonalitate afectivă intuiţieiei abstracte, pur intelectuale, a succesiunii evenimentelor.

Copilului i se pare că viaţa lui, trăită până în acel moment, e lungă. Un număr de 10, 11, 12 ani i se pare mare. Indoit mai mult decât atât, i se pare calosal.

Când se închipueşte pe el însuşi la vârsta de 25 — 30 de ani, se vede bătrân. Pe ţifrele reci şi abstracte ale datelor ce măsoară distanţele în timp, el pune coloritul viu al stărilor sufleteşti sugerate de impresia timpului trăit de el. Aceasta constitue *măsura vie,* palpitantă, a liniei matematice a timpului istoric; aceasta dă simţului aperceptiv şi intuiţiei istorice elementul cenestezic ce însoţeşte asimilarea cunoştinţelor în organismul unitar al vieţei sufleteşti.

Amândouă aceste feţe ale actului intuiţiei istorice: privirea în afară a distanţelor în timp pe linia moartă a duratei abstracte, şi interpretarea apercepţiei lor externe cu elemente psihice luate din experienţa personală a timpului trăit, a timpului viu, — trebuesc cu îngrijire conştientă cultivate în educaţia spiritului, cerută şi posibilă prin studiul istoriei.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. XX.

Invăţământul să fie interesant — şi practic.

Interesul teoretic şi practic în ştiinţe. Condiţiile subiective ale interesului în învăţământ. — Interesul practic sau material în logică. Interesul practic în ştiinţele fizico-naturale; efectul cultural-educativ al practicităţii lor şcolare. — Interesul practic în studiul istoriei. Interesul în raport cu prespectiva depărtării în timp şi spaţiu. — Invăţământul istoriei în şcoala română privit din punctul de vedere cultural-didactic. — Interesul practic în studiul limbilor.

Condiţiile şi regulele artei didactice se presupun şi se complectează una pe alta.

Când se îndeplineşte condiţia claritătii, când inteligenţa urmăreşte pas cu pas, şi cu succes, o desfăşurare şi o înlănţuire de idei, pe care o pricepe, se produce plăcerea intelectuală.

Atunci avem interesul curat formal, teoretic: puterile intelectuale se simt crescând, lumina se face dinceînce mai largă în spirit, limpezind problemele vieţii şi ale naturei.

Mai este însă un interes ce trebue satisfăcut, prin învăţământ.

Interesul formal se raportează la funcţiunea derivată, a înţelegerii desinteresate.

Invăţământul trebue să cate, însă, a satisface şi trebuinţa primară a înţelegerii pentru scopul conservării şi fericirii vieţii.

Ştiinţele se pot împărţi, din acest punct de vedere, în două categorii: ştiinţe cari satisfac *mai mult* sau în prima linie, interesul teoretic sau formal, şi sunt interesante prin ele însе-le:

şi ştiinţe cari, în prima linie, se adresează interesului practic, material, şi, se raportează la funcţiunea primordială a inteligenţii.

Exemple tipice de categoria întâia: matematicile, logica, filosofia în genere, şi, până la un punct — atîrnînd acest punct de metodă — limbile. Exemple de a doua categorie, ştiinţile eminamente practice: higiena, medicina, agricultura, etc.

In aceste două categorii de ştiinţe, exemplificate prin matematici deoparte şi prin medicină ori prin higienă de altă parte, se vede predominând deoparte interesul teoretic, de altă parte interesul practic. La mijloc, între aceste două extreme, stau ştiinţe ce coprind în ele, în proporţii deosebite — atârnând şi aici de metodă — interesul teoretic şi practic.

Când se demonstrează că suma celor trei unghiuri este egală cu două unghiuri drepte, nu se vede ce interes practic ar ieşi de aici: inteligenţa e ocupată de deslegarea chestiei ca de o gâcitoare ori şaradă. Tot interesul se concentrează în a căuta noţiunile intermediare, cu ajutorul cărora să se poată stabili această egalitate ultimă între două unghiuri drepte şi cele trei unghiuri din triunghiu. Mintea, captivată, urmăreşte cu aceiaşi nerăbdare rezultatul, cum urmăreşte d. e. la curse, un spectator cu privirea pe călăreţii ce se întrec, curios să vadă cine ajunge la ţintă mai degrabă.

Şi în celelalte ştiinţe găsim, incontestabil, în diferite grade acest interes intelectual. In *istorie* d. e., anume atunci când se caută legătura cauzală dintre fenomene; când se arată din ce pricini economice, culturale, sociale a rezultat un eveniment mare, ca revoluţia franceză sau ca revoluţia noastră dela 1848; când se pătrunde nexul cauzal al înlănţuirii faptelor,

Tot aşa în toate celelalte ştiinţe, fie cosmologice, fie noologice, când se stabileşte legătura dintre fenomene, ori raporturile dintre idei, în formularea unei explicări ştiinţifice.

Dar, pelângă interesul acesta teoretic, găsim interesul *material, practic,* şi îl găsim de asemenea în diferite grade, nu numai în ştiinţele pe care le-am citat ca exemple tipice de ştiinţe practice, dar şi în celelalte de o natură mai formală.

Chiar *matematica* poate să se predeà aşa ca să mulţumească şi partea interesată, practică a omuluui. Aplicaţiile în cea mai mare parte acest rol îl au. Problemele se pot alcătui astfel, încât să răspundă la unele trebuinţe zilnice şi deslegarea să aducă uşurarea vre-unei greutăţi a vieţii practice.

De ordinar, negreşit, astfel se şi compun problemele din matematică, începând dela cele mai elementare, din învăţământul primar. Se ştie câtă legătură are geometria, bunioară, cu viaţa practică; după istoricii ştiinţei, ea s'ar fi desvoltatat din chiar interesul practic, din trebuinţa de a măsura şi delimità pământurile. Tocmai de această legătură practică, aşa de bogată în variate aplicaţii, se poate servi învăţământul spre a trezi în suflete, pelângă interesul curat formal, şi interesul material.

Condiţiile subiectvie ale interesului.— A face ştiinţa interesantă, însemnează a o pune în raport cu una din funcţiunile vieţii omeneşti — fie speciale, fie generale.

Un om, cu o înclinaţie înnăscută precumpănitoare în o direcţie, va fi interesat, aproape exclusiv, de cunoştinţele referitoare la inclinaţia lui individuală. Unul se naşte cu o predispoziţie către matematici; altul pentru ştiinţile de observaţie sau pentru cele experimentale; altul cu tendinţa de a iscodi, până la torturare, natura lucrurilor spre a-i stoarce secretele; altul, cu porniri către combinaţiile de imagini şi de idei, în scopul de a satisface trebuinţa frumosului. Fiecare, după predispoziţia lui individuală, va avea o atenţie mai îndreptată către ordinea de cunoştinţe relative la tendinţa personalităţii lui.

Cariera specială, asemene, determină interesul particular. Cunoştinţele vor fi interesante pentru un militar, când se vor raporta la arta lui, la tactică, strategie, etc,; vor fi interesante pentru un profesor, când se raportează la determinarea mai apropiată a naturii omeneşti şi a mijloacelor de a o perfecţiona; vor fi interesante pentru un negustor, când se vor raporta la afacerile lui comerciale; vor fi interesante pentru un agricultor, când îi vor ajută să cunoască pământul

bun pentru cutare cultură, să ştie cum se cultivă anumite plante sau cutare speţă de animale.

Aceste sunt interese speciale.

Dar *sunt şi interese omeneşti generale,* existente în orice om normal. Pe un om normal, cuminte şi echilibrat îl vor interesa, incontestabil, cunoştinţele relative la condiţiile de păstrare a sănătăţii, fizice şi intelectuale; îl vor interesa cunoştinţele cari îl vor pune în situaţie de a-şi îndeplini mai conştient datoriile lui în viaţa socială, de a-şi cunoaşte rostul lui în lumea interhumană, şi-i vor da mijloacele de a funcţiona, ca parte normal constitutivă, în mecanizmul întreg sociologie în care trăeşte; adecă, mai în special, cunoştinţele ce-l vor pune în situaţie să-şi îndeplinească rolul lui de cetăţean. Îl vor interesa asemenea acele cunoştinţe cari vor servi la susţinerea vieţii, la susţinerea luptei pentru existenţă. Îl vor interesa şi cunoştinţele cari îi vor da puterea, nu de a triumfa în interesul lui personal, ci de a realiza un ideal umanitar, pornit din trebuinţa simpatiei universale, şi dintr'un interes tot aşa de general, dacă nu şi de adânc, implântată în natura omului, ca şi interesul personal.

Căci nu vom considera, şi nu se poate considera, ca normal alcătuit omul, care înţelege şi simte ca interesant pentru dânsul numai ceiace se raportează la binele lui personal, în opunere exclusivă cu buna stare, cu fericirea tuturor celorlalte fiinţe. Dacă ar exista o astfel de natură, ar fi monstruoasă.

Deci, când e vorba de „interes în învăţământ şi de învăţământ interesant", trebue să nu uite a se utiliza interesul care se naşte din raportul cunoştinţelor cu vieaţa în general, şi cu viaţa individuală, şi cu cea socială.

De altfel, din punct de vedere curat şi numai „psihologic" *interesant* devine învăţământul totdeauna, când se mulţumeşte or-ce trebuinţă, or-ce pasiune omenească, sau ori-ce instinct, indiferent de ce natură şi indiferent de ce valoare morală ar fi.

Era interesant de ex. învăţământul Sofiştilor la Greci, care propunea să dea mijlocul de a se ridica cineva prin puterea

cuvântului, prin retorică, deasupra concetăţenilor, astfel ca să-i stăpânească.

Sofiştii, cum se ştie, nu prea puneau mare greutate pe dinstincţiuni morale, şi îşi propuneau, pe faţă, să înveţe pe oricine arta de a dovedi, oricând şi ori-cui, că acelaş lucru poate să fie şi bun şi rău, în aceleaşi condiţii.

Negreşit că trebue să fie interesant un învăţământ care promite şi dă mijioacele de a câştigà glorie, avere, în genere puterea, fie politică, fie economică ori socială.

Insă, în învăţământ, trebue să se facă o selecţie a diferitelor interese după un criteriu moral.

Interesul practic sau material în diferite ştiinţe.

De oarece în fiecare ştiinţă se găseşte, în proporţie deosebită, şi interesul material şi interesul formal, să vedem în câteva exemple, mai de aproape interesul practic; cel formal sau teoretic a fost indirect arătat în condiţiile clarităţii învăţământului.

Interesul practic în Logică.

Logica e o ştiinţă curat formală, şi deci, interesul predominator în studiul ei trebue să fie formal. Dar când se dau mijloacele: cum să se dovedească sofismele în o cuvântare plină de raţionamente specioase, cum să se dovedească în o scriere seducătoare, ca compoziţie, sau în ori-ce altă manifestare literară mai complexă, erorile de judecată, atunci ştiinţa logică devine un instrument practic. In şcoli, ce e drept, din modul cum se propune ştiinţa logicei, nu prea iese acest interes din urmă. Nu vom luà, însă, ca normă aceia ce se face şi aceia ce este. Ştiinţa educaţiei, care dă normele, arată aceia ce *trebue să fie* [1]).

Incontestabil, că dacă, în predarea ştiinţei ce expune şi lămureşte precedările artei de a gândi just, s'ar adăoga şi exerciţiile practice, prin cari s'ar tinde a se aplicà regulele

1) Un manual şcolar de Logică, în care se văd preocupări de cerinţele didactice, este Logica de *Alexandru Valeriu*. Bucureşti.

cunoscute la nişte cazuri concrete, spre a descurcà, bunioară, un ţesut de erori logice presărate în o lucrare literară ori ştiinţifică — studiul logicei ar deveni mai interesant şi din punctul de vedere teoretic, şi din cel practic.

Interesul practic în ştiinţele fizico-naturale.

Ştiinţele fizico-naturale au un câmp întins pentru dezvoltarea interesului material. Acest interes material e neglijat însă, când, d. e. în chimie şi în fizică, se vorbeşte numai de legi generale, de principii şi de proprietăţi potrivite tuturor corpurilor sau fenomenelor din natură, şi nu se caută, pe baza acestor legi, să se explice mediul fizic direct înconjurător.

Poate să se cunoască perfect de bine, în principiile ei generale, *chimia;* dacă, însă, când ar fi vorba de a explica ce e gazul aerian, ce e şi cum se alcătueşte un chibrit ori săpunul, sau orice substanţă uzuală, sarea, apa, etc., elevul ar rămâneà cu ochii mari de surpriză, înălţând din umeri, — învăţământul, oricât ar fi fost de clar, şi, deci, din punct de vedere formal teoretic, oricât ar fi fost de interesant, a păcătuit, lăsând interesul practic neatins şi nedeşteptat. Introducându-se şi aceste consideraţii, se adaugă la interesul învăţământului, în proporţie cu stabilirea raporturilor dintre cunoştinţe şi dintre interesele zilnice ale vieţei.

In *ştiinţele naturale* descriptive, în geologie, botanică, zoologie, se obişnueşte să se vorbească, negreşit, nu numai de principiile generale, ci şi de detalii, ba încă uneori de prea multe detalii. Dar în alegerea amănuntelor ar trebui să se vadă dominând mai lămurit criteriul interesului vital, al *interesului practic.*

Când e vorba de exemplificări concrete, de ce nu s'ar căuta acestea şi în vederea interesului material? Când se fac clasificările plantelor, animalelor, când se descriu mai în detaliu caracterile lor şi se enumără speciile şi familiile, este, pare-se, elementar să se aleagă, ca exemple, acele clase şi categorii de fiinţe, cari trăiesc în mediul fizic al ţărei unde se propune ştiinţa. Speţele de plante şi de animale ce or fi trăind

în Australia, în sudul Africei, în America, pot fi interesante pentru zoolog, pentru botanist, pentru specialist; dar pentru acela care — cum e în învăţământul secundar — e nevoit, din cauza mulţimii obiectelor de studii şi din cauza scurtimii timpului, să se mulţumească numai cu noţiunile generale de cultură generală; pentru acela care, în aceste condiţii, voieşte să se orienteze în datele generale ale ştiinţei este logic să i se descrie în detalii, nu cazurile depărtate fenomenele şi fiinţele cu cari nu se întâlneşte în viaţă, ci acele fenomene, fiinţe şi lucruri pe cari le vede, le utilizează, sau de cari trebue să se ferească, ale căror proprietăţi se raportă la viaţa lui, fie în bine fie în rău.

Tot aşa şi pentru istorie, pentru geografie, limbi, etc.

Dar în predarea *chimiei*, mai ales, se poate învedera şi aplica mai larg şi mai efectiv principiul interesului practic în învăţământ. Chimia are atâtea aplicaţiuni industriale.

Ar fi o adevărată revoluţie morală şi socială în sistemul nostru de învăţământ, dacă în micile noastre laboratorii sau cabinete de chimie, de pela şcoli, — unele binişor înzestrate cu aparate şi material de experimentaţie, — profesorul nu s'ar mărgini numai a demonstra, în mod intuitiv, legile combinaţiei corpurilor, şi a analiza compoziţia lor, ci ar căuta *să facă sinteze interesante pentru folosul în viaţa de toate zilele.*

Cu câtă plăcere ar lua parte elevul la lecţia de chimie, când i s'ar arăta cum poate să-şi facă singur un parfum, măcar simplul *odicolon*, ori un săpun, o oglindă, un chibrit! Cu ce mândrie s'ar duce el acasă şi ar ruga pe toată lumea să se uite la dânsul, cum ştie să producă, din cutari şi cutari elemente, un anumit corp, de care toţi au nevoie! In colţişorul lui din casă s'ar înjgheba un adevărat laboratoriu. Pe firida, pe fereastra, pe laviţele, etajerele şi dulapurile camerei s'ar vedea tot felul de sticluţe cu preparatele lui, şi borcănaşe de pomadă, şi cutioare cu săpunuri, pe care fraţii şi părinţii lui,

— mai în glumă, mai în serios, — le-ar cere la trebuinţă, să se slujească cu ele.

In unele din orele de clasă, utilizate pentru lucrări practice, exerciţii, estemporale, etc., s'ar da elevilor să lucreze, pe întrecute, câte un preparat de corp uzual, la toţi acelaş lucru sau fiecăruia după cererea şi predispoziţia lui.

Nu mai încape îndoială, că scopul acestei noui metode în învăţământul ştiinţelor naturei, n'ar fi acela de a scoate din elevi numaidecât industriaşi. Nu. Scopul este curat şi simplu numai de a *educa*, deşteptând în sufletul omului cât se poate mai multe puteri latente, atingând cât se poate mai multe rezorturi ale vieţei şi activităţii lui sufleteşti.

Rezultatul cultural ar fi din cele mai însemnate.

1. S'ar desvolta sentimentul puterii asupra naturei.

Omul atât poate, cât ştie. *Savoir c'est pouvoir.* Dar numai atunci poate, şi ştie că poate, când, din cunoştinţele lui asupra naturei, se simte în stare a interveni în cursul obişnuit al naturei şi a *produce*, a *creia* lucruri şi fenomene, combinând şi mânuind legile lor, după gustul şi după interesul lui.

2. S'ar desvolta, de sigur, sentimentul solidarităţii dintre clasele sociale.

Viitorii absolvenţi ai cursului secundar de cultură generală, orcât de departe s'ar sui în ordinea ierarhiei sociale, or-cât de învăţaţi ar deveni în litere ori matematici, etc., oricât de puternici şi de bogaţi ar ajunge prin muncă şi noroc, nu s'ar mai uita aşa de sus şi de despreţuitor la fabricantul, care face cu meşteşug chibrituri, săpun sau lumânări. L-ar privi cu alţi ochi, când şi-ar aduce aminte că şi el a încercat odată să aplice legile ştiinţei în realizarea unor astfel de lucruri sau a altora de aceiaşi categorie. I s'ar părea că vede în el un coleg de muncă; în tot cazul un artist, care s'ar ilustra în societate prin meşteşugul lui, ca oricare alt specialist de distincţie. Ceva din sentimentul admiraţiei ar influenţa aprecierea omului, prin înţelegerea greutăţilor şi meritelor operei

lui. Aplicaţiile practice în şcoală, democratizând spiritele, apropiind clasele sociale, ar înobila munca, punând-o în rangul aristocraţiei de merit şi de valoare.

3. Un vechiu prejudiţiu domneşte încă destul de tiranic în societatea noastră. Meseriile independente, lucrările manuele, industria şi comerţul sunt considerate ca ocupaţii inferioare, mai puţin onorabile decât aşa zisele profesii liberale, decât profesoratul, advocatură, medicina, preoţia, magistratura.

Această consideraţie se observă în toate manifestările vieţei sociale, dar nicăeri nu se constată mai evident şi frapant ca în selecţia sexuală. O fată cu greu se hotăreşte a lua un negustor sau un fabricant de frânghii, bunioară. Odorul visurilor ei trebuie să fie măcar un funcţionăraş cât de mic, chiar şi numai copist de tribunal. I s'ar părea o înjosire şi s'ar ruşina, când ar fi nevoită să zică; „bărbatu-meu s'a dus la prăvălie". La prăvălie!

Dar cu totul alt-fel sună: „La Cancelarie"! „S'a dus la cancelarie".

Ce chin pentru o fată „bine crescută" să se ştie nevasta unui lumânărar, unui fabricant sau vânzător de săpunuri, ori de chibrituri.

Cel mult agricultorii mai găsesc graţie înaintea gustului rafinat al depositului criterului, după care se judecă valorile relative ale meseriilor sociale.

Acestui prejudiţiu, explicabil prin mai multe cauze, se datoreşte şi faptul, de care ne plângem azi, că ne lipseşte industrie şi comerţ propriu, că Românii se îndeasă la slujbe şi la lefuri plătite din bugetul Statului, şi nu se îndeletnicesc cu munca manuală, cu roditoarele afaceri de negoţ şi aplicaţii industriale.

Deşteptând *în şcoala de cultură generală* interesul pentru lucrări practice, s'ar ajuta, indirect dar sigur, la distrugerea acestui prejudiţiu.

Folosul n'ar fi numai că s'ar învăţa mai cu drag, dar că s'ar deştepta în unii, din vreme, impulsiile talentului îndreptat

către viaţa practică a tehnicei industriale şi a comerţului; iar în alţii — în toţi — respectul pentru aceste ramuri ale specializării muncei sociale.

Interesul practic în studiul istoriei.

Istoria ar trebui astfel predată încât să satisfacă şi trebuinţa practică a orientării în mersul societăţii, adică interesul material.

Teamă mi-este însă că, dacă s'ar cerceta şi analisa de aproape modul cum se predă de fapt istoria, s'ar constata, poate, că nici chiar intelecul teoretic nu e tocmai satisfăcut; cât despre cel material, acela şi mai puţin, dacă nu deloc.

Interesul teoretic ar fi atunci îndeplinit, când, prin studiarea istoriei, fie naţionale, fie universale, s'ar naşte o convingere clară despre *evoluţia spiritului şi caracterului omenesc* în general, sau a *poporului* în special, despre a cărui istorie e vorba; când, apoi, din acest studiu, întemeiat pe înlănţuirea cauzală a fenomenelor sociologice, ar ieşi, mai departe, înţelegerea şi explicarea limpede a stării actuale, precum şi a direcţiei vieţei colective.

Poate că această trebuinţă teoretică s'ar crede că se poate satisface numai în învăţământul superior; nu vorbesc de acest învăţământ. Dar dacă, în învăţământul secundar, se pare în adevăr imposibil a lămuri seria evolutivă a vieţii colective în omenire, sau la un popor, cel puţin pentru elevii din cursul superior; şi, dacă, pe temeiul acestei imposibilităţi, se elimineză interesul curat formal al istoriei din învăţământul secundar, atunci cel puţin, trebue neapărat să se satisfacă al doilea interes, cel material, pe care îl poate procura această ştiinţă. Căci o ştiinţă ce n'ar deştepta nici interesul practic, nici cel teoretic, nu merită să fie cunoscută, e o grămădire de fapte amorfe şi anoste, fără înţeles şi fără rost, e tot aşa cum s'ar cunoaşte câte frunze răsar într'o dimineaţă de primăvară ori câte cad în o dimineaţă de toamnă, sau, cum zice Spencer, „câţi pui, a făcut pisica vecinului".

Se satisface în învăţământul secundar cel puţin interesul material, în studiul istoriei?

Interesul material se satisface, când se dă putinţa, celui ce a învăţat istoria, să-şi dee samă, în un moment dat al vieţii poporului, de direcţia în care trebue să se manifeste ca membru conştient şi activ al societăţii. Cetiţi s. e. interesanta prefaţă a lui *Taine*, la scrierea *Les origines de la France contemporaine*, şi vedeţi cum îşi pune, dela început, ca ţintă clară, să studieze origina Franţei şi desfăşurarea evenimentelor până în timpul lui, ca să-şi dea seamă de Franţa actuală, de ce este ea în prezent, ce însemnează, în cotro merge evoluţia ei, etc., şi toate acestea în scopul *practic* determinat de a şti: *ce trebue să facă el ca cetăţean „cum să voteze"*. Şi ca să vadă cum trebue să îndeplinească această datorie civică, a trebuit să cerceteze cum e alcătuită viaţa publică, socială, economică a Franţei, cum s'a născut starea actuală din fazele precedente şi în cotro merge societatea.

„In 1849, zice *Taine*, având două zeci şi unu de ani, eram alegător şi foarte încurcat, căci avem de ales cinci-spre-zece sau două-zeci de deputaţi; şi, ceva mai mult, după obiceiul francez, trebuià nu numai să aleg oameni, dar să optez între teorii. Mi se propuneà să fiu regalist sau republican, democrat sau conservator, socialist sau bonapartist: eu nu eram absolut nimic din toate acestea, ba nu eram absolut nimic, şi câte odată invidiam pe atâţia oameni convinşi, cari aveau fericirea de a fi ceva. După ce am ascultat diversele doctrine, recunoscui că desigur era o lacună în spiritul meu. Motive valabile pentru alţii, nu erau deloc pentru mine; nu puteam înţelege că în politică s'ar puteà lua cineva după preferinţele sale".

Şi mai departe: „Forma socială şi politică în care un popor poate să intre şi să rămâie nu e lăsată la bunul lui plac, ci e determinată de caracterul şi trecutul lui. Ea trebue, până în cele mai mici amănunte, să se moduleze după trăsăturile vii asupra cărora s'aplică, altfel ea se va sparge şi va cădea

în bucăți. De aceea nu vom izbuti să găsim pe a noastră, decât studiindu-ne pe noi înșine, și cu cât vom ști mai precis ceea-ce suntem, cu atât vom înțelege mai sigur ceea-ce ne convine". „Ce de timp, ce de studii, ce de observații rectificate unele prin altele, ce de cercetări în prezent și în trecut, în toate domeniile cugetării și ale acțiunii; ce de muncă nesfârșită și seculară, spre a obține ideia esactă și complectă a unui mare popor, care a trăit viață de popor și care trăește încă! Dar acesta este singurul mijloc de a nu legiferà falș după ce am raționat în vid, și mi-am zis că, cel puțin pentru mine, *dacă voiu încercà vrodată să-mi stabilesc vre-o opinie politică, să fac aceasta numai după ce voi fi studiat mai întâiu Franța*".

Ori-cine a absolvit învățământul secundar poate să răspunză, din proprie experiență, la întrebarea dacă învățământul istoriei în școală le-a dat putința practică cerută de *Taine* în acea prefață, precum și de pedagogi ca *H. Spencer.*

«Ideile ce se dau, sub acest nume, (de istorie), tinerimei, zice H. Spencer, sunt absolut lipsite de valoare în ce privește calitatea ei de călăuză în viață. Faptele raportate în cărțile noastre de istorie, întrebuințate în școli, și cele coprinse în operile mai serioase scrise pentru adulți, aproape nu pun deloc în lumină adevăratele principii ale acțiunii politice. Biografiile suveranilor nu aruncă multă lumină asupra științei sociale. A ști pe dinafară intrigile dela curte, comploturile, uzurpările ce s'au întâmplat și alte lucruri de acest fel, cu toate numele personajelor cari au luat parte la ele, asta nu ne învață mare lucru despre cauzele progresului națiunilor.

«Citim că în cutare epocă a fost o contestare pentru putere, și că această contestare a dat naștere unei bătălii în regulă; că generalii și locotenenții se numeau așa și așa; că aveau fiecare atâtea mii de oameni de infanterie, atâtea mii de oameni de cavalerie, și atâtea tunuri! că și-au așezat trupele în cutare și în cutare ordine; că au manevrat, au

atacat, s'au retras, în cutare chip; că la ora cutare din zi au încercat cutare înfrângere, sau au câştigat cutare avantaje; că într'un avânt oarecare, un general a fost ucis şi un regiment decimat; că, după toate peripeţiile luptei, victoria a fost de partea unei armate sau a celeilalte; în sfârşit că au fost atâţia morţi, atâţia răniţi şi atâţia prizonieri. În toate detaliile grămădite cari compun povestea, se găseşte oare unul singur care să te poată ajută a te conduce ca cetăţean? Să presupunem că ai cetit cu băgare de seamă nu numai *cele cincisprezece bătălii decisive cari s'au dat în lume,* dar descrierea tuturor bătăliilor menţionate în istorie — *votul tău la alegerile viitoare va fi oare mai judicios?*»[1]).

Absolvenţii din liceu, în genere, au aproape vârsta care le permite dreptul de vot; deci sunt cetăţeni şi ar trebui să credem că, pe temeiul cunoştinţelor istorice căpătate în cursul secundar, ştiu şi formele vechi din care s'a desvoltat ţara românească, şi direcţia culturală în care merge, şi alcătuirea şi rostul întreg al vieţii publice; şi deci, pentru a repetă cuvintele lui Taine şi Spencer, ştiu pe cine *să voteze.*

Pentru câţi absolvenţi, însă, nu seamănă această întrebare cu aceea din comedia lui Caragеali: «dar eu cu cine votez?».

Dar dacă nici interesul teoretic nu se poate realizà în învăţământul secundar, şi nici cel material, atunci care mai rămâne rolul şi raţiunea de a fi a studiului istoriei?

Reforma de introdus în cuprinsul studiului istoriei. — Istoria, ca să devie interesantă, ar trebui să-şi schimbe mult din cuprinsul actual, astfel cum se găseşte în cele mai multe din cărţile şcolare, adică în programul de fapt al şcoalei. Ca să satisfacă interesul teoretic, şi să dea inteligenţii o călăuză explicătoare despre evoluţia societăţii, despre directiva mersului sufletului omenesc colectiv, trebue să arunce mult din balastul detaliilor lipsite de valoare ştiinţifică, relative la răs-

1) Vezi cap. I din scrierea lui *H. Spencer* „Aşupra *educaţiei*".

boae, la biografiile şi intrigile familiare ale capetelor încoronate; trebue să se ocupe mai mult cu manifestaţiile colective ale societăţilor şi popoarelor, cu instituţiile, ideile, credinţile, obiceiurile, religiile, arta, tehnica, etc., cu viaţa totului omenesc care face obiectul istoriei; trebue să devină, deci, mai mult ceea ce cere H. Spencer, o *sociologie descriptivă*. Aceasta în ce priveşte interesul teoretic ce ne îndeamnă să ne dăm seama de legătura cauzală dintre evenimentele istorice, considerate ca treptele evoluţiei prin care trece societatea omenească, şi să întrevedem astfel linia de evoluţie a omenirii, sau numai a poporului cu care ne ocupăm în special.

In ce priveşte *interesul material*, istoria trebue să caute o orientare cât se poate mai lămurită, în mediul social, în care trăeşte generaţia ce se instrueşte.

E de observat că raza interesului parcă ar sta în raport invers cu depărtarea în timp şi în spaţiu a evenimentelor de care este vorba. Cu cât evenimentele sunt mai depărtate, cu atât interesul *practic* al cunoaşterii acelor evenimente, de ordinar, e mai mic. Evenimentele din China, Japonia, Oceania pot fi interesante teoreticeşte; dar ca practică, ca înrîurire asupra vieţei noastre, sunt neînsemnate.

Când la depărtarea în spaţiu se mai uneşte şi depărtarea în timp, evenimentele îşi pierd dinceînce şi mai mult interesul practic. Cunoaşterea începuturilor societăţilor din Asia, Africa, depărtate în spaţiu şi timp, ce influenţă pot avea asupra evenimentelor noastre de astăzi, deci asupra vieţii practice istorice contimporane? Poate să aibă interes teoretic, pentru înţelegerea desfăşurării evolutive a omenirii; dar interes practic, *nu*.

Ba încă, parcă interesul practic şi teoretic stau adesea în raport invers, în această ordine de lucruri.

Teoretic, dorim şi căutăm să ştim începuturile cele mai depărtate, ca să urmărim lanţul cauzal al evenimentelor, cât se poate mai mult în trecut şi să găsim firul explicător complect al evenimentelor istorice.

Din punct de vedere practic, însă, cu cât ne ducem mai departe în timp şi spaţiu, cu atât ieşim mai mult din raza intereselor societăţii şi ale epocei noastre.

Învăţământul istoriei în şcoala românească privit din punctul de vedere al interesului didactic-cultural. — Dacă aceste cerinţe sau principii didactice raţonale nu se găsiau deloc îndeplinite în o vreme şi nu se prea găsesc în deajuns nici azi în învăţământul secundar, causa e, între altele, că, în dorul nostru de a avea şcolile grabnic înzestrate cu materialul didactic necesar, s'a recurs la început la manuale străine, cum s'a recurs de alminteri la producte culturale străine şi în alte ramuri ale activităţii noastre publice. Constituţia primă nu s'a luat d-a-gata din străinătate? De ce nu s'ar împrumuta şi cărţile şcolare dela străini? Dar ei le-au elaborat pentru trebuinţele lor culturale. Nu face nimic; vor învăţa şi elevii noştri, ce învaţă elevii Francezilor şi Nemţilor. Nu e tot ştiinţă? Astfel se explică, pentruce şcolarii noştri se surmenau până mai deunăzi cu evenimentele istorice interesante mai mult pentru Francezi sau Germani; iar evenimentele mai apropiate de noi în timp şi spaţiu, nefiind tot aşa de interesante pentru autorii cărţilor străine, erau omise.

Fără îndoială, pentru un francez sau un german e de puţină importanţă a se şti ceea ce se petrece mai de aproape în Serbia, Bulgaria, Ungaria, în ţările învecinate cu noi; şi, din nenorocire, autorilor didactici din străinătate, nici prin gând nu le trece să elaboreze cărţi pentru trebuinţele noastre culturale. Din cauza aceasta, nici în şcoalele noastre nu se inzistă *şi încă nu se inzistă cât ar trebui*, pentru orientarea istorică a noastră, asupra popoarelor vecine şi asupra spiritului lor, deşi sunt în relaţie cu noi şi ne interesează în mod practic. Şi cam tot aşa se întâmplă şi cu celelalte ştiinţe.

Am desvoltat acest principiu pentru istorie în altă lucrare. Reproduc aici câteva consideraţii de acolo. [1])

1) Din *Prefaţa* manualului de *Istoria Evului Mediu şi Modern* Ediţia II, 1900.

„Orice popor are dreptul să privească lumea istorică din punctul său de vedere. Noi am văzut, până mai ieri, istoria universală prin ochii Francezilor sau Germanilor. Cărţile noastre de şcoală, în genere, se estind asupra evenimentelor cari interesează, în prima linie, pe Francezi sau pe Germni. Francezii şi Germanii şi-au scris cărţile didactice pentru *ei,* spre a orientà tinerile *lor* generaţii, în cercul lumii istorice, care se raportează mai întâi de toate la viaţa naţiunii lor.

Victor Duruy, în *Petite histoire du moyen âge* (p. 133). spune că la mijlocul Evului mediu sunt numai trei fapte interesante: Cruciatele, lupta papilor cu imperul şi rivalitatea dintre Franţa şi Anglia, „cari, până la 1328, îşi dispută provinciile, şi până la 1453 chiar coroana.

„Le reste de l'Europe, adaugă el, vit dans l'isolement et l'obscurité".

Dar în acea „izolare şi obscuritate", noi vedem, aici în răsărit, fapte capitale, tot aşa de interesante, din punctul de vedere al vieţii noastre naţionale, ca şi rivalitatea Franţei cu Anglia, pentru aceste două naţiuni.

In acea „izolare şi obscuritate" se ridică imperiul româno-bulgar, care s'a măsurat cu două imperii: bizantin şi latin, şi mai-mai le-a răpus, pe cel dintâiu în aplauzele marelui papă Inocenţiu al III; pe cel de-al doilea, în ciuda lui.

In acea „izolare şi obscuritate" se pune temelia Statelor române şi se începe, între ele şi Ungaria, o rivalitate, tot aşa de interesantă, pentru noi, ca şi rivalitatea dintre Franţa şi Anglia pentru Francezi.

In acea „izolare şi obscuritate" apare în răsăritul Europei înspăimântătoare semi-lună, care trimete fiori de groază până în adâncul Apusului. Şi poporul nostru are mândria că atunci, alăturea cu celelalte popoare mici dintre Balcani şi Carpaţi, şi încă mai des *singur,* a servit „de stâlp lumei apusene".

Şi cu braţul lui armat
Pasul soartei l-a schimbat.

Dar ce-i pasă istoricului Francez de faptele glorioase şi de luptele pe viaţă şi pe moarte ale unui mic popor dela Dunăre, pierdut în răsăritul Europei?

Pentru el, noi trăim în „izolare şi obscuritate", fiindă viaţa noastră n'are nici o influenţă şi n'aduce nici o lumină asupra vieţii şi destinelor poporului său.

Dar nouă ce ne pasă de încurcăturile lui *Silperic* şi ale lui *Sigebert* cu nişte femei ca *Fredegunda, Calsvinta* şi *Bruneho*, cari pricinuesc atâtea omoruri şi provoacă războaele între Francezi?

Aleg numai un exemplu [1]). Dacă un istoric Francez insistă, cu nume propriu, asupra acestor întâmplări, lucrul se explică şi se justifică. Ei scriu istoria din punctul de vedere al intereselor lor naţionale. Ceea ce nu se justifică, însă, este că şi noi o scrim tot aşa, adică o prescriem, traducând cărţile străine în limba noastră. N'ar mai rămâneă, spre a complectă procedarea, decât să traducem şi *viaţa lor* în *viaţa noastră*.

Pe noi ne interesează mai întâiu *noi*, şi mediul istoric înconjurător, vecinii noştrii. „A cunoaşte, este a putea" zice *Aug. Comte*. Maxima filozofului Francez se aplică la universul istoric, ca şi la cel fizic; la omul individ, ca şi la popoare.

Ca să invederez şi necesitatea şi putinţa de a tratà istoria din punctul nostru de vedere, şi pornind dela noi ca centru, adaug încă o observaţie.

Orientul e marea scenă istorică unde se începe, se sfârşeşte şi se manifestă în splendoarea ei viaţa societăţilor din evul mediu. In adevăr. Ce eveniment provoacă plămădirea evului mediu? Năvălirea barbarilor, care dărâmă imperiul Roman de Apus şi serveşte de ferment social al unei lumi noui

Ce eveniment determină încheierea Evului mediu? Sfărâmarea celailalte jumătăţi a imperiului Roman, prin năvălirea Turcilor în Europa şi luarea Constantinopolului.

Şi în ce se manifestă, până în adâncimea lui, principiul de viaţă al societăţii medievale? In cruciate, cari ridică mii de oameni, din toate straturile sociale şi din toate ţările creştine, spre

1) Exemplul a fost luat din coprinsul unui manual român de istorie pentru şcolile noastre, la acea epocă.

a-i aduce în Asia, ca să scape Ierusalimul şi locurile sfinte de mâinile Musulmanilor.

Dar aceste trei evenimente capitale, hotărâtoare pentru viaţa omenirii din Evul mediu, unde s'au petrecut? Nu în *Orient?*

Şi toate trele vin în atingere directă cu viaţa poporului nostru. Barbarii pe noi ne calcă întâiu. Mulţi din cruciaţi trec şi lasă urme de trecerea lor, cel puţin în peninsula balcanică: Soarta primei părţi a expediţiei I şi soarta cruciatei a IV, mai ales, s'a decis de poporul român din Balcani, şi de aliaţi lui, Bulgarii şi Slavii.

Şi apoi, când e vorba de urgia care pune capăt imperiului bizantin — de Turci — unde se petrec grozavele lupte desperate cu năvala lor cotropitoare? Unde întâmpină ei stavila cea mai neînfrântă? Nu în Orient? Nu la Dunăre şi în ţările noastre?

Sântem îndemnaţi, prin urmare, şi de cursul evenimentelor a muta centrul de gravitate şi punctul de vedere din apus în răsărit, spre a privi şi studia viaţa omenirei din Evul mediu.

Şi nu-i deloc o pornire esclusivistă a pleca, în special, dela istoria poporului român.

La consideraţia naţională şi istorică, se mai adaugă alte *consideraţii de natură curat pedagogică.* Este natural a lega de firul istoriei naţionale firele istorice ale celorlalte popoare şi a bate astfel pânza istoriei universale pe urzeala istoriei Românilor, pe cari copiii o cunosc deja, în mod sumar şi elementar, din clasele primare. Să nu uităm un singur moment, că, în clasa I, II şi III secundară, [1]) *introducem* pe copii în istoria omenirei în genere, îi orientăm pentru *prima oară* în peripeţiile totului uman, din care face parte ţara lor.

E firesc lucru, că trebue să legăm, în spiritul lor nouile fapte de cele vechi, cunoscute deja de ei: să le ducem mintea dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat. Din ţara lor, luată ca centru, să le arătăm de jur împrejur lumea istorică, desfăşurându-se în succesiunea fenomenelor ei felurite.

1) După nouile programe, numai în clasele I şi II se învaţă istoria universală, în cursul inferior de liceu. Iar Legea învăţământului indică în special pentru aceste clase *că istoria universală să se dea în legătură cu istoria Românilor.*

Interesul practic în studiul limbilor.

Şi privitor la *studiul limbilor*, avem de observat că încă se cam neglijează interesul practic. Când se predă şi se învaţă limbile în mod deductiv, începând cu gramatica, anunţându-se regulele, căutând aplicarea lor în exemple, apoi dându-se teme, exerciţii, în cari se cere să se realizeze cerinţele aceloraşi regule, ceace se mulţumeşte e mai mult interesul curat *formal*, ca şi la matematici.

Se dau oare-cari greutăţi de învins, combinări de cuvinte a căror deslegare trebuie căutată, în virtutea unor legi gramaticale emise. Invingerea unor astfel de dificultăţi produce o satisfacere curat formală, fără tendinţă şi satisfacţie practică.

Interesul practic ar fi atunci pus în acţiune, când, pe baza câtorva cunoştinţe de limbă, s'ar da putinţa elevilor să-şi exprime idei şi sentimente ale lor proprii; când s'ar arăta, dela primele începuturi ale studiului, că acea limbă ce se studiază foloseşte în relaţiile interhumane.

Aceasta însă cere o schimbare aproape complectă de metodă: înloc de *a se începe* cu gramatica, *să se sfârşească cu ea*, ca o sinteză ultimă a regulelor observate şi induse treptat din analiza directă a bucăţilor concrete de vorbire, date ca un tot complect. Atunci s'ar realiza şi interesul material practic, şi s'ar satisface mai bine şi interesul teoretic al înţelegerii raţionale a limbii.

Efectul asupra inteligenţei, când se satisfac aceste două feluri de interese, este incalculabil de mare. Numai înţelegerea simplă a unei ştiinţe atrage asupra ideilor expuse, atenţia, care face să se fixeze mai adânc în *memorie* cunoştinţele ajutând astfel la organisarea mintală prin o asociaţie mai sistematică şi mai durabilă. Aceste efecte sunt şi mai sigure atunci, când la interesul formal se mai adaugă şi interesul practic.

Metoda directă în predarea limbilor vii [1]). care a început să se generalizeze prin manuale şcolare, este bazată pe acest principiu pedagogic.

---

1) Experimentată dela început în Seminarul pedagogic din Iaşi.

CAP. XXI.

Activitatea spontană. Metoda activă.

Motivarea psihologică a atitudinei active în învățământ.— Metoda expozitivă și metoda activă. — Aplicabilitatea metodei active în predarea diferitelor studii: matematici, științele experimentale, limbi. — Metoda activă sau curistică în predarea Istoriei. In predarea Filosofiei, în special a Moralei.—Spiritul metodei active în depedență de și în acord cu spiritul dominant al epocei. Variația aplicării ei după gradul desvoltării mintale. — Câteva reguli în punerea întrebărilor. Deosebirea întrebărilor după scopul lor și după funcțiunea mintală exercitată. — Efectul educativ al stimulării activității personale. Folosul metodei pentru disciplina clasei.

Interesul, ca efect al clarității, al priceperii, al sentimentului de putere și de stăpânire, este un fenomen psihologic așa de interesant pentru pedagogie, încât realizarea lui se caută pe toate căile cari pot avea și un rezultat educativ.

Starea de suflet care caracterizează interesul, pentru că îl însoțește statornic ca o legătură cauzală, este mulțumirea, plăcerea. Ceva interesează în gradul, în care mulțumește sufletul, direct or indirect.

O cauză de mulțumiri a vieții este îndeplinirea normală a unei funcțiuni. „A pricepe ceva“ înseamnă a îndeplini rostul inteligenței, ca facultate a sufletului.

Dar în mulţumirea înţelegerii sunt grade, cari atârnă şi de înălţimea adevărului priceput şi *de modul cum s'a ajuns la stabilirea lui.*

Dacă adevărul se arată şi se dă de a gata spiritului, lumina lui produce, negreşit, plăcere; dar această satisfacţie e cu mult mai mare, când spiritul îl descoperă singur, când îl caută, îl urmăreşte, punându-şi în mişcare toate puterile şi toate mijloacele de cercetare, ca într'o luptă pentru cucerirea lui sau ca la o vânătoare pasionată.

Plusul de plăcere ce se produce atunci decurge din exerciţiul forţelor mintale, din acea revărsare de energie, care îndeamnă şi la distracţiile jocului şi la creeaţiile artei.

Folosul pur pedagogic e că exerciţiul facultăţilor, pe lângă că produce plăcere, duce la desvoltarea lor.

De aceea altă condiţiune a unei didactice raţionale, e ca odată cu darea cunoştinţelor, să se *desvolte funcţiunile mintale,* să se exerciteze diferitele facultăţi ale spiritului. Aceasta se poate realizà prin o procedare, care respectă şi stimulează *libera şi spontana activitate a elevilor.*

Ne adresăm spontaneităţii intectuale, când lăsăm mintea şcolarilor, să caute şi să găsească singură adevărurile.

Metoda expozitivă, şi metoda activă. Exercitarea minţii prin activitatea spontană.— Sunt două moduri de a comunicà, — de altfel clar, — cunoştinţele şi de a le face să fie primite cu înlesnire.

Primul mod, cel mai obişnuit, este de a le expune însuşi profesorul, în o ordine sistematică şi metodică. Mintea atentă, care urmăreşte expunerea făcută în înlănţuire logică, prinde cunoştinţile şi le asimilează în mod natural, fără greutate. Către acest scop era îndreptată procedarea expozitivă de până mai ieri.

Mai e însă o cale, care conţine în ea, pelângă calitatea primei procedări, alte calităţi noui, menite a realizà încă un scop, şi mai însemnat pentru educaţie, anume acela al exerciţiului prin *proprie activitate* a spiritului.

Procedarea cea dintâiu pare mai potrivită învățământului superior, la universități. Chiar în cursurile superioare de liceu, în clasele ultime, se consideră, în parte, admisibilă uneori procedarea expeditivă de a comunică direct cunoștințele, și de a lăsă pe ascultători să le urmărească și să le asimileze, pe baza elementelor aperceptive introduse și organizate în treptele inferioare de învățământ.

Când e vorba însă de cursul inferior de liceu, de gimnazii, și mai ales de clasele primare, procedarea singură recunoscută ca aplicabilă este de a conduce mintea către adevăr, lăsând să găsească adevărul chiar elevii, pecât permite natura obiectului care se explică.

Asta nu însemnează că deosebirea între metoda universitară și cea secundară stă în faptul că la Universitate adevărurile se dau de-a gata în prelegerile profesorilor, *ex cathedra*, pe când în licee și gimnazii ele se caută chiar de elevi prin călăuzirea profesorilor. Scopul urmărit de metoda activă în școlile secundare se urmărește și în universități. Numai modalitatea variază. În universități munca de pregătire a spiritului nu se reduce la informațiile comunicate în mod expositiv, în prelegeri. Aceasta este numai o parte din activitatea universitară.

Altă parte, caracteristică activității universitare, este muncă-științifică a studenților, sub controlul și conducerea profesorilor, în laboratoare, seminarii, clinice. Acolo învață studentul metoda științifică de cercetare, în diferitele domenii de studii. Acolo se deprinde cu spiritul de investigație proprie. Acolo se capătă autonomia intelectuală, disciplina mintală și dragostea de adevăr a omului de știință.

Nu trebue să se uite aceasta, când se spune că metoda de predare în cursul superior de liceu trebue să se apropie de cea universitară, că trebue să fie intermediară între cea de gimnaziu și cea de universitate.

Să nu se înțeleagă unilateral această apropiere, adică numai în sensul că lecțiile pot fi și expositive. Să se complecteze cu cealaltă parte de asemuire a procedării active universitare

Exercitarea spiritului elevilor, prin căutarea adevărului chiar de către ei, să nu se omită, ci să se caute a se îndeplini prin procedări cari să se adreseze puterilor şi cunoştinţelor vârstei, prin lucrări şi cercetări sub călăuzirea profesorilor.

Aplicabilitatea metodei active la diferitele studii.

Mai nu este obiect de studiu, la care să nu fie aplicabilă, în predarea lui, metoda activă, într'un grad oarecare.

Unele obiecte impun, prin natura lor, procedarea de a călăuzi prin întrebări spiritul elevilor, spre a găsi ei înşi-şi adevărurile, ce voim să le spunem noi.

Matematicele d. ex. se pot predà, fireşte, cum de ordinar se şi predau, în modul aproape universitar. Profesorul anunţă teorema pe care are s'o demonstreze şi monologheză singur demonstrând-o, de altfel să presupunem destul de clar. Dar se pot predà şi altfel: profesorul pune înainte ce este de demonstrat, şi întreabă pe elevi să-şi reamintească cunoştinţele anterioare, pe baza cărora ei singuri pot demonstra teorema dată.

Procedarea din urmă nu e numai posibilă, ci şi practică. O excepţie lăudabilă şi recomandabilă înainte de înfiinţarea *Seminariilor pedagogice*, după înfiinţarea acestora, *metoda activă* a devenit norma caracteristică a didacticei noui.

Efectul ei este multiplu. Elevii înţeleg mult mai repede chestiunea, când mintea lor însăşi desleagă o teoremă; exerciţiul le dă forţe noui mintale şi, pe deasupra, apetitul intelectual pentru deslegarea mai departe, nu numai de teoreme ci şi de probleme. Pofta vine mâncând şi pentru inteligenţă şi forţa se câştigă exercitând-o, întrebuinţând-o.

Procedarea activităţii spontane e cu acelaş folos aplicabilă şi la alte ştiinţe.

La ştiinţele experimentale d. e. un profesor bun poate să-şi facă datoria învăţământului şi în modul vechiu, expozitiv: poate să expună clar şi interesant un fenomen cu legile lui,

şi să descrie experienţa sau chiar s'o facă înaintea elevilor, anunţând rezultatul ei şi trăgând dintr'ânsa legi.

Dacă însă profesorul mai are şi tendinţa de a *educa* inteligenţa, de a desvolta facultăţile, face ceva mai mult: prezentând fenomenul destul de limpede înaintea ochilor, îndeamnă inteligenţile a găsi, ele înse-le, legea lui de producţie prin observaţie. Se repetă fenomenul experimental, până-ce micii observatori atenţi văd în ce constau condiţiunile lui de producere. Inloc să se spună s. e. dela început legea căderii corpurilor şi în urmă să se arate că în adevăr aşa cad corpurile, se poate arăta mai întâi cum cad corpurile în natură, dispunând experimentul astfel, încât să se vază şi să se poată formula legea căderii corpurilor din observaţie.

La ştiinţile demonstrative şi experimentale s'ar părea că însă-şi natura obiectului sugerează procedarea aceasta, în care profesorul se adresează la activitatea spontană a spiritului elevilor.

Dar nici *studiul limbilor* nu e refractar la această procedare. Regula de predare mai înainte era: întâi regula gramaticală, după ea exemple; şi, când metoda e mai îngrijită, la urmă aplicaţia. Deşi mai greu, dar tot se poate reuşi în cele din urmă, şi în acest mod, să se înveţe o limbă, dacă metoda e aplicată cu percepere şi timp mai îndelungat.

S'a observat însă, că dacă înloc să se înceapă cu regula, se dau mai întâi exemple menite a sugera regula de care e vorba; dacă se începe cu cazurile concrete de vorbire şi, din acestea, se provoacă mintea să extragă regula, — lucru uşor de făcut — atunci mintea, care a găsit singură regula, nu numai că o înţelege mai de grabă şi o memorează mai bine, dar *se desvoltă* prin simpla căutare a adevărului.

Admitem, negreşit, şi cazurile, când mintea copiilor n'ar fi destoinică să găsească une-ori adevărul, şi că atunci s'ar spune de profesor, din economie de timp. Vina atunci, de

cele mai multe ori, este a modului de procedare în prezentarea fenomenelor şi ideilor sau în necunoaşterea suficientă a puterilor şi datelor pregătitoare ale spiritului elevilor. Dar şi atunci singur faptul că mintea lor a căutat, a alergat după adevăr, că şi-a pus, ca să zică aşa, muşchii inteligenţii în mişcare, chiar de n'ar ajunge la ţintă, e un câştig formal. Adevărurile grele, pe cari nu le vor putea găsi elevii singuri, fireştc trebuesc comunicate de profesor. Dar regula didactică generală e, şi trebue să rămână, ca ele să fie căutate mai întâi de toţi elevii; şi numai când dânşii nu le găsesc, atunci să fie arătate de profesor.

Metoda activă, euristică în predarea istoriei.

Dar cum s'ar putea aplica această regulă în *ştiinţele istoriei?* Cum veţi face pe elevi să găsească, prin întrebări, evenimentele istorice, să afle cum şi când s'au întâmplat războaele punice, războaele Românilor cu Turcii, războaele lui Napoleon, etc. sau constituţiile ţărilor?

Fără îndoială că dacă voim *acest lucru* să-l găsească copiii prin întrebările noastre, metoda euristică e neaplicabilă în studiul istoriei. Dar atunci nu s'ar înţelege spiritul metodei.

Odată comunicate evenimentele şi faptele petrecute în trecut, dece nu s'ar pune întrebări asupra lor, spre a se exercita facultatea de reflexiune, raţionalmentul şi fantazia asupra unor *întâmplări acum cunoscute?* Inloc să se spună rezultatele sau cauzele unor evenimente istorice, de ce nu s'ar provoca mintea elevilor să le caute, întrebându-i cam ce cred ei despre aceste lucruri, cam ce cred ei de cutare împrujurare, cam ce cred ei de cutare ordine de fenomene, de cutare alcătuire socială sau activitate colectivă?

Care va fi câştigul? Natural, nu va fi poate numai-decât găsirea imediată şi exactă a adevărului, aşa cum îl avem noi în minte, după atâtea studii. Nici nu trebue să ne aşteptăm la asta. Dar încă odată, presupunând că problema n'o pot deslega elevii, faptul că se încearcă s'o deslege, e sigur un câştig, pentru-că e un exerciţiu al minţii.

Şi câte ocazii nu se prezintă pentru aceasta în studiul istoriei! Se pot pune întrebări mai întâiu, bunăoară, asupra *caracterului oamenilor* cari au luat parte la evenimentele istorice povestite, ce cred ei despre firea cutărui om? A procedat bine sau nu? Cum cred ei c-ar fi trebuit, în cutare împrejurare, să se poarte mai cuminte sau mai onest? Ajutaţi prin sugestiile profesorului, prin întrebări bine puse, se pot obţine chiar răspunsuri juste. Dar, şi aici importanţa stă mai mult în chiar *faptul cercetării*, ca atare.

Altă serie de întrebări, cu bun efect euristic, se poate pune cu privire la *cauzele şi urmările evenimentelor narate.*

Pe baza acestui principiu se procedează, cu succes, după experienţa mărturisită a profesorilor respectivi, când se îndeamnă elevii să caute singuri răspuns la întrebări ca acestea:

„Pentruce imperiul roman creştea numai spre nord şi spre răsărit şi făcea războaie numai în părţile acestea? De ce era liniştit şi nu se mai întindea spre apus şi spre miazăzi?

Din ce cauză s'a născut anarhia după Comod?

Ce fel de monarhie era imperiul roman, ereditară sau eligibilă? Să se compare cu forma noastră de guvern. Cum e la noi azi? Cum a fost înainte?

Din ce cauze a murit imperiul roman? Ce-ar ii trebuit să se facă, spre a se amâna căderea lui?

Când a fost Romani mai tari şi mai uniţi? în timpul regatului, ai republicei sau al imperiului? Şi anume în ce epocă?

Să spună fiecare elev, care din oamenii mari, studiaţi până aci, îi place mai mult? Care îi place mai puţin? Pe care-l admiră? Pe care-l iubeşte? Şi pe care-l dezaprobă şi-l osândeşte! Care războiu i se pare că a fost purtat pe drept şi care pe nedrept? Să spună fiecare ce bătăile i-a plăcut mai mult? Alături cu cine ar fi vrut el să se bată şi în contra cui! Să mai spună, ce *legi i s'au* părut drepte, şi ce legi nedrepte, şi pentruce? Cari din epocile istoriei romane îi place mai mult, şi pentruce? [1]).

Din Istoria *Grecilor.*

Din *ce pricină* s'a început războiul Grecilor cu Perşii? De ce era

---

1) Vezi manualul „Evul Antic" de I. Găvănescul, pag. 90, ed. I.

supărat Dariu pe Atenieni? De câte ori erau Perşii mai mulţi decât Grecii la Maraton? Cum se băteau unii şi cum alţii?

Cu ce bătălie vestită din *istoria noastră* se poate asemăna aceea dela Maraton? In care bătălia a fost mai mulţi Turci în contra Românilor chiar decât Perşii în contra Grecilor la Maraton?

De ce n'au venit Spartanii în ajutorul Atenienilor? Bine au făcut? Cum s'au purtat Atenieni cu acel erou dela Maraton? Ce oameni mari au mai luat parte la acea bătălie?

Cum s'au purtat Atenieni cu *Aristide?* Dece?

Cine dintre Aristide şi dintre Temistocle a fost mai drept? Pentru ce? [1]).

„Cum se sfătuiau Grecii în faţa primejdiei? Era mare această primejdie? Cum ar fi trebuit să se poarte atunci Grecii? Ce stat a luat comanda trupelor de apărare? De ce a ales Leonida Termopilele ca loc de întâmpinare şi de opunere încontra Perşiilor? Cine a făcut cel mai mare rău Grecilor aici? Să se amintească fabula „Toporul şi pădurea" a lui Gr. Alexandrescu. Cum s'au bătut Grecii la Termopile? Era speranţă de victorie? De ce s'au bătut? De ce a dat Leonida drumul unei mari părţi din armata sa? Ce stă scris pe monumentul dela Termopile? Ce discuţii erau între Greci după înfrângerea lor? Ce voiau Spartanii, ce voiau Atenieni? Ce plan a născocit Temistocle, ca să păcălească şi pe Spartani şi pe Perşi? Pentru ce au perdut bătălia Perşii la Salamina şi pentru ce au fugit aşa de grabnic spre Asia? Cui se datoreşte scăparea Greciei în împrejurarea aceasta? Prin ce fel de mijloace?

Cine avea mai mult drept să se mândrească de înfrângerea Perşilor? Atena sau Sparta? Cum s'a purtat până acum una şi cum cealaltă în diferite lupte? [2]).

Metoda activă, euristică, în predarea filosofiei.

Dacă şi în istorie se poate aplica procedarea euristică a exerciţiului spontaneităţii mintale, nu mai încape îndoială că nu e ştiinţă în care, mai mult sau mai puţin, să nu fie aplicabilă, şi nu e deci ştiinţă care bine predată, să nu ajute la desvoltarea diferitelor funcţiuni mintale, după natura obiectului.

1) Ibid. pg. 144.
2) Ibid. pg. 138.

Altfel observă un copil fenomenul, a cărui lege el însuşi va trebui să o găsească, şi cu altă atenţie ascultă legea pe care profesorul imediat o spune singur, scutind-l pe el de muncă. În ştiinţele noologice raţionamentul, judecata, sentimentul, fantazia, toate iau un avânt, se încordeaza, când li se cere un rezultat, care nu li se dă deagata.

La obiectele filozofice este evidentă aplicabilitatea metodei active. Vom învedera-o în special pentru lămurirea noţiunilor de morală, ce se pot întâlni la ori-ce obiect de studiu, şi nu numai în predarea *Eticei* la cursul superior, ci în toate împrejurările destinate *instrucţiei morale,* în tot cursul secundar.

Să presupunem că ar fi vorba despre *veracitate* şi *minciună*. În procedarea *declamaţiunii* expositive, profesorul spune: „E rău a minţi. Ce urâtă e minciuna! Să spuneţi totdeauna adevărul. Câtă demnitate şi curaj la omul care nu minte nici odată!" Şi altele, cari în definitiv, se reduc la acestea. Profitul e poate că se câştigă aversiune pentru minciună, înclinaţie pentru adevăr. Dar elevii nu află despre adevăr şi minciună mai multe decât ştiau înainte. Ceea-ce trebuia să înveţe, se presupune ca deja cunoscut şi pe temeiul acelor cunoştiinţe presupuse, se toarnă la discursuri patetice. Fie-care înţelege în felul său adevărul, şi la urma urmelor se constată că ei nu se înţeleg tocmai bine între ei.

Altă procedare—n'aş pute-o numi mai just decât a *papagalismului,* — constă în a da definiţiile acestor noţiuni: se arată în ce constă, în mod sumar şi abstract, veracitatea, minciuna; care sunt urmările lor. Elevul învaţă ce-i spune profesorul, sau cât stă scris în carte asupra acestor lucruri. I se comunică şi el le memorează, rezultatele ultime, la cari a ajuns reflexiunea unuia sau mai multor cugetători în această privinţă. Despre calea urmată de spirit în stabilirea acelor adevăruri, nici o ideie. Nu e deloc de mirare, dacă, prin acest mijloc, învăţământul devine greoiu.

Altă procedare, despre care a mai fost vorba, e cea, *uni-*

versitară. Se ţine un discurs, să zicem frumos, asupra chestiunii. Când se termină ultima frază, profesorul îşi ia pălăria şi pleacă — presupui că nu înainte de a fi sunat clopoţelul...

Elevii au stat în tot timpul cuvântării cu ochii la profesor, ascultând — sau gândindu-se aiurea. Cine poate vedea în spiritul lor? După explicare, nimeni nu-i supără cu întrebări despre ce s'a spus, nimeni nu-i ispiteşte să vază *dacă* au înţeles, *cât* şi *cum* au înţeles. Fie care elev îşi va da seama despre asta, când îi va veni rândul să fie «ascultat». Până atunci cine ce are cu dânsul? Urmăreşte ori nu, înţelege ori nu cele *explicate*, — treaba lui. Destul că stă cuminte în bancă; că *ştie* când e «scos la lecţie»; că are notă bună la examen, şi trece clasa.

Pelângă aceste procedări, mai este aceea care tinde la *desvoltarea spiritului* prin punerea lui la lucru pentru căutarea adevărului.

Profesorul porneşte nu dela reguli generale şi definiţii abstracte.

Incepe cu un exemplu concret, povestind o întâmplare reală sau închipuită.

Un şcolar, jucându-se prin curtea şcolii, asvârle cu o piatră şi sparge un geam. Intrebându-se cine a spart geamul, el răspunde că nu ştie.

— Cum se chiamă aceasta?

— Minciună.

— Ce va să zică deci a minţi?

— A spune *ceeace nu este.*

— Şi a spune adevăr, ar însemnă...?

— A spune *ceeace este.*

— E aceasta o definiţie complectă a minciunei şi adevărului?

Elevii se vor gândi şi vor răspunde într'un fel. Să presupunem cazul cel mai rău, că răspund afirmativ. Se vor cere alte exemple de minciuni. Elevii vor da fel de fel.

Intre ele poate se va înimeri vre-unul care să nu se po-

trivească tocmai cu definiţia. Dar să presupunem şi aci cazul cel mai greu: toate exemplele date de elevi, covin definiţiei defectuase. Profesorul spune atunci singur un exemplu.

«Cei vechi ziceau, şi multă lume tot mai zice şi azi, că pământul stă fix, aşezat pe ceva, şi că soarele se învârteşte împrejulul pământului.

E aceasta adevărat?

— Nu.

— Va să zică minţeau cei vechi, când spuneau aceasta?

— Ba nu, căci ei aşa credeau că-i adevărat. Nu ştiau, ce ştim noi, că pământul se învârteşte împrejurul soarelui.

— Dar cu toate acestea, ei spuneau *ceeace nu este.* Atunci definiţia voastră nu e bună.

Se va spune de ce nu e bună, ce defect are. Ce-i mai trebuie spre a deveni corectă. Se va găsi, că mai trebuie adăugat, între notele deja spuse ale minciunei; — *a spune ceeace nu este,* — şi nota: *cu intenţia de a induce în eroare.* Învăţaţii vechi nu voiau să înşele pe nimeni, când ziceau că soarele se învârteşte împrejurul pământului. Ei n'aveau cunoştiinţă despre nepotrivirea vorbelor cu fenomenele semnificate în acele vorbe. Spuneau ce ştiau, deci *adevărul subiectiv,* necunoscând pe cel *obiectiv.* Elevul însă, din exemplul anterior, *ştia,* cine a spart geamul, pentru că îl spărsese chiar el; şi ziceà totuş că nu *ştie.* Minţia; ascundeà adevărul obiectiv, pe care-l cunoşteà, şi inducea astfel în eroare, cu ştiinţă şi voinţă.

Cu atât încă nu s'a sfârşit cuprinsul noţiunii minciună. Definiţia tot nu e complectă, nu cuprinde toate cazurile de minciună.

Un elev — e bine a se lua pe cât se poate exemple din cercul experienţelor zilnice ale auzitorilor şi a-i pune pe ei în scenă — un elev, Dumitrescu, punându-se cu un coleg al său lângă fereastră, voieşte «a-l păcăli», şi îl face, într'un chip sau altul, să spargă un geam: or îi îndreptează mâna spre geam, ori se pune în dreptul geamului, îi zice să-i arunce o carte şi se fereşte, astfel că obiectul aruncat de colegul său, loveşte geamul care se sparge; ori în alt mod.

— «Cine a spart geamul»? «L-a spart cutare, Vasilescu răspunde el».

E adevărat? Nu. Cu toate acestea, vorbele lui corespund cu realitatea; geamul a fost lovit de Vasilescu. Dar cine l-a făcut pe acesta să-l lovească? Dumitrescu. Deci, cine e adevăratul autor al spargerii geamului? Dumitrescu. Când acesta zice: «Vasilescu a spart geamul», e un adevăr *formal*, nu *real*. In fond, el spune o minciună.

Deci, încă o corecţiune a definiţiei: «Cele spuse să corespundă cu *fondul* lucrului, nu cu *aparenţa* lui».

Alt caz analog. Un şcolar plecând de-acasă, umblă hoinar, strengăreşte, pe unde îi place şi cum îi place. Cu zece, cinci-spre-zece minute înainte de a se da drumul dela şcoală, se strecoară în clasă. «Ai fost la şcoală»? îl întrebă acasă. «Da, am fost».

Se va cere părerea elevilor asupra acestui caz. Cred ei că acel tânăr a spus adevărul? Dacă nu, de ce nu? Ce se înţelege, în fond, prin «a merge la şcoală»? A sta numai un sfert de ceas din două, trei ceasuri în clasă, şi tot restul timpului afară, pe-aiurea? De sigur că nu, ci tocmai din contră.

Şi aici, prin urmare, vorbele corespund numai cu aparenţele lucrului, nu cu fondul, cu esenţialul lui.

Aşa dar a minţi pare a însemnă: «a spune ceeace nu este conform cu fondul lucrurilor spuse, în scopul voit d-a induce în eroare". Sau: a deşteptă înţelegere prin cuvinte, în mintea altora, idei neconforme cu adevărul obiectiv complect".

Un iezuit, voind să facă a se acuză un nevinovat, când depune jurământul, adaugă: „Jur că e adevărat ceea-ce spun, cum e adevărat că stau cu picioarele pe aceste scânduri". In adevăr, pardoselile camerei erau de scânduri; dar iezuitul avusese grijă d-a pune de-acasă nisip în cisme; astfel că el în realitate sta cu picioarele în nisip nu pe scânduri. Jura el falş sau nu? Elevii îşi vor da părerea asupra acestui caz de *adevăr iezuitic*. Li se vor aduce, şi cere şi alte exemple de minciuni dechizate. Cu modul acesta, inteligenţa lor se va

deprinde a recunoaşte şi demasca minciuna sub diferitele ei forme [1]).

Mincinuile *spuse,* însă, nu acopăr în toată întinderea câmpul vast al *minciunei,* sub *toate* formele ei. Omul nu minte numai ca vorba; minte şi cu fapta, cu mimica, cu tăcerea; minte prin orice manifestare exterioară.

Cel-ce, caută, primeşte şi menţine o funcţiune publică, de care se ştie or se dovedeşte incapabil, minte în acţiune.

Cel-ce primind o slujbă publică, jură credinţă şi supunere constituţiei şi legilor ţării şi totuşi le calcă sau, în exerciţiul funcţiunii, lucrează în contra lor şi contra statului, al cărui slujbaş este, comite acte de minciună neiertată.

Preotul, care nu crede şi continuă a sluji, asemenea minte; şi altele.

Se pot căuta, exemple de minciună prin gest or mimică şi prin tăcere.

Astfel definiţia minciunei, şi deci — *mutatis mutandis* — a adevărului, trebuie din nou modificată spre a coprinde toate cazurile.

A minţi este a dezorienta intenţionat spiritul altuia asupra adevărului obiectiv complect, prin ori-ce fel de manifestare extremă.

Veracitatea este deprinderea de a face să se nască în spiritul altora, prin orice manifestare exterioară, o ideie conformă cu realitatea cunoscută de noi.

Ce face pe om să mintă?

După ce s'a găsit formula minciunei, e interesant şi instructiv a *se cerceta cauzele ei.* De ce minte omul? Toţi mint oare din aceiaşi cauză? Se va întreba de ce a mințit elevul, care, jucându-se, a spart geamul? Dar cel ce primeşte o slujbă, la care nu se pricepe? Tot de frică? Nu.

Se vor găsi astfel diferite cauze. Unul minte de frică, altul

1. Un exemplu de acest fel de minciună în *Riureanu.* „Noui istorioare p. copii", povestea intitulată: „Bucata de carne" p. 69 ed. din 1887.

din răutate; unul din interes; un al patrulea se va descoperi că minte din dorința de a idealiza actele sale sau ale altuia, de a înfrumuseța evenimentele, exagerându-le.

O minciună e deci a fricoșilor, semn de poltronerie, de laşitate; alta, e a egoiștilor, semnul tendinței către nedreaptă cotropire; alta e a răilor, semnul răutății diabolice, care se complace în a vedea pe alții în necaz şi supărare; alta e semnul unei fantezii nedisciplinate de rațiune, — cum se găseşte de ordinar, la copii mici şi la vânători, ş. a.

Se va stabili astfel, că nu toate minciunile sunt egal de culpabile; că unele sunt chiar cu totul nevinovate, precum minciuna din umanitate, spusă cu intenţiunea de a face bine cui-va, fără a aduce, în acelaş timp, vătămare societății.

Se vor căuta exemple de fiecare fel deosebit de cauze.

In morală, ca şi în medicină, cunoaşterea cauzelor contribue la vindecarea răului.

Afară de neadevărul spus din iubirea de oameni, se va dovedi, că toate celelalte se reduc la motive urâte, rele sau ridicole. Dacă se învederează natura repulsivă a cauzelor, se sădeşte în suflet pornirea de a fugi de ele. *Instrucția ajută astfel la educație.*

Acest ajutor se va îndeplini într'un grad mai mare, când instrucția morală se va complecta arătându-se şi *urmările minciunei.* Ce se întâmplă când spune cineva o minciună, şi anume, mai întâiu, pentru alții? Apoi chiar pentru mincinos?

După gravitatea urmărilor ei pentru societate se taxează şi gradul de răutate al minciunii. De unii mincinoşi ni se face milă; — aşa sunt fricoşii; de alții râdem, — fanteziştii: de alții ne supărăm, — egoiştii; de alții ne revoltăm în cel mai mare grad, — maliţioşii, răii.

Numai în cazurile din urmă se găsesc atinse mai simțitor interesele sociale. De aceea şi reacțiunea în contra lor este mai violentă. In celelalte cazuri, urmările cad mai mult asupra mincinosului.

Când unul minte de frică, umilința lui deșteaptă în noi milă sau dispreț, după împrejurări. In amândouă cazurile demnitatea lui personală sufere o știrbire. Când minte, ca să înflorească o narațiune, rădem de încurcătura în care se pune gratuit. Nu e minciună, care să nu se dea pe față. E comic, dar și trist, a vedea spiritul omului muncindu-se a inventa minciuni noui spre a drege pe cele vechi.

Pentru fiecare din aceste cazuri elevii vor căuta exemple, create de ei sau aflate în scrierile autorilor români, latini, francezi, citiți în clasă sau în particular, acasă, de elevi, cu ocazia studiului literaturii naționale și a literaturilor străine.

Din aceste trei puncte de vedere se vor trata toate virtuțile și datoriile: întâiu, se va determina noțiunea lor; al doilea, se va căuta rațiunea lor de a fi, geneza, cauzele lor; al treilea, se vor considera urmările lor pentru societate sau natura lor morală, rațiunea pentru care sunt recomadate (opusele lor, interzise) de morală.

Toate aceste considerații se vor face *pe cale inductivă.* Elevii singuri, analizând un exemplu concret întâlnit, pus înainte de profesor, vor putea afla adevărul. Vor avea nevoe numai să fie conduși prin întrebări și ajutați a formula mai just răspunsul definitiv în termeni științifici, precișî.

Din modul indicat aci pentru tratarea unei virtuți și a defectului moral corespunzător ei *(veracitatea, minciuna)*, se va înțelege cum credem că s'ar putea propune mai cu folos și cu interes toate celelalte noțiuni morale. *Ab uno disce omnes.*

E destul a desveli spiritul metodei. Aplicațiile ei la diferitele cazuri concrete se pot lăsa în seama și sarcina profesorului inteligent și pregătit pentru cariera sa. Numai el va fi în stare a adapta o metodă generală la condițiile speciale—prin natura lor variate și variabile, — ale unei clase anumite de elevi. Numai el va fi în stare a vedea *cât* poate prinde și coprinde spiritul auzitorilor săi, *de unde* să-i iea și *cum* să-i iea, spre a-i face să se intereseze de o chestiune și s'o pri-

ceapă. Acesta e rostul *artei lui didactice*. Dacă *el* nu va poseda cel puţin noţiunile indinspensabile ale artei didactice, în zadar i se va vorbi fie de *spiritul* unei metode, fie de *aplicaţile ei speciale*. Spiritul metodei nu se va pricepe; se va lua în locul lui *litera* metodei; iar aplicaţiile ei speciale, învăţate pe de rost, vor deveni reţete pedantice, rigide şi moarte, nişte adevărate instrumente de tortură.

Pelângă exemple scurte, ca cele de mai sus, se vor întrebuinţa cu folos biografiile oamenilor mari, faptele, evenimentele şi caracterele istorice, discursurile cu conţinut etic din literaturile vechi şi moderne, analiza de proverbe şi de maxime celebre, când se întâlnesc în lectură şi compoziţii.

Un exerciţiu escelent în *desvoltarea judecăţii morale* constitue analiza critică, din punct de vedere etic, a caracterelor şi actelor personajelor din piese de teatru şi nuvele literare mai lungi, cari, în mare parte, se vor ceti liber de elevi acasă, după recomandaţia profesorului, sau se vor analiza în clasă.

Spiritul metodei active în acord cu spiritul dominant al epocei. — Variaţia aplicaţiei metodei după gradul de desvoltare al elevilor.

Metoda activă, care tinde a deprinde pe elevi să găsească singuri, cu mintea lor, adevărul ce vrem să li-l comunicăm, e în acord, cum observă H. SPENCER, cu întregul mod de funcţionare al minţii omeneşti în epoca istorică în care ne aflăm. Procedările didactice au mers paralel cu metoda generală a spiritului unei epoci.

Spiritul omenesc s'a emancipat de tirania hotărârilor dogmatice, el caută să-şi dea seama prin el însuşi de adevărata natură a lucrurilor. Timpul modern a pus toate chestiile din nou în cercetare şi discuţie. *Dubito* a lui DESCARTES caracterizează starea de spirit a timpului nou.

Această atitudine a minţii a trecut, sub o forma anumită,

şi în procedările de învăţământ ale şcolii. Astfel se caută, prin îmboldirea spontaneităţii, să se deprindă elevii a cercetà singuri şi a se convinge prin propriile lor forţe, de adevărurile ce şi le însuşiau înainte pe credit.

Dacă s'a pătruns *spiritul* metodei active, se vede ţinta urmărită în educaţia inteligenţei. Şi atunci se vede şi modul cum se poate căuta aplicarea în ori-ce moment al activităţii educative.

Modul variază după gradul învăţământului, variază după obiectul de studiu sau după ordinea de cunoştinţe ce se predă, şi după vârsta elevului, după faza de desvoltare şi de orientare a spiritului lui.

Dela învăţământul elementar pânăla cel universitar, metoda activă îşi găseşte aplicaţia sa.

După cum s'a observat mai sus, este o eroare când se crede că toată munca şi misiunea profesorului de Universitate s'a sfârşit, după-ce şi-a ţinut prelegerea publică prin care şi-a expus rezultatul cercetărilor şi gândirilor sale unor auditori ce îl ascultă şi se mărginesc să iea note. Aceasta este numai o parte din activitatea lui. Altă parte, şi mai rodnică, este aceea care urmăreşte să deprindă pe studenţi cu metoda de cercetare, să facă din ei oameni de ştiinţă.

In laboratoare, în clinici, în seminarii, studenţii sunt îndrumuţi la lucrări proprii, la cercetări şi aplicaţii ştiinţifice, unde personalitatea lor intelectuală e lăsată să se manifeste liber, să se ciocnească de greutăţile problemelor. Metoda activă intră în joc, în modul care se potriveşte situaţiei şi gradului de Învăţământ.

Dacă la Universitate ea îşi găseşte loc şi rost, în o formă anumită, cu cel mai mare cuvânt îşi găseşte rolul în liceu.

Negreşit modalitatea desvoltării spontaneităţii mintale la elevii de liceu diferă de aceea aplicabilă la Universitate, şi chiar la liceu, după clase.

Raza vizuală a spiritului, coprinsul de cunoştinţe, gradu

interesului teoretic diferă. Procedarea profesorului trebue, să se adapteze acestei diferinţe, după cum trebue, de altfel, să facă acelaş lucru şi profesorul de clasele primare, institutorul, faţă cu cel de gimnaziu şi acesta faţă cu cel de liceu.

Sunt nuanţe de procedare, pe cari cunoştinţa psihologică a vârstei elevilor le sugerează simţului pedagogic şi pe cari experienţa, grămădită în ştiinţa educaţiei, le indică în orientarea pregătitoare prealabilă a profesorilor.

Şi faptele, lucrurile, fenomenele ce le punem înaintea minţii elevilor, şi termenii în cari ne formulăm gândirea, şi exemplele de cari ne servim pentru a le face mai înţelese, şi modul în care exprimăm şi înlănţuim întrebările, toate se deosebesc dela un grad la altul de învăţământ, potrivit puterilor aperceptivităţii elevilor.

Câteva reguli pentru punerea întrebărilor. — Împărţirea întrebărilor după scopul lor şi funcţiunea mintală de exercitat.

Metoda activă se caracterizează, mai ales în formele ei iniţiale, prin *euristică*. Se stimulează energiile mintale şi activitatea personală prin întrebări. Se aţâţă curiozitatea şi se îndreptează mintea în anumite direcţii de cercetare a adevărului.

O întrebare bine pusă dă spiritului puteri şi lumini descoperitoare.

A pune bine întrebările e o artă.

1. O primă regulă priveşte *învăţământul colectiv*; întrebările nu trebuesc puse *unui anumit elev*, chemat şi numit mai dinainte, ci *clasei întregi*, anonim. Toţi elevii trebue să gândească la răspunsul de dat întrebării. Profesorul indică dintre toţi un anumit elev, care să răspundă, apoi pe altul. In felul acesta toată clasa e atentă şi munceşte cu mintea.

2. Să se evite întrebările care nu dau deloc de gândit, cuprinzând răspunsul în chiar formularea lor.

Exemple:

«Părinţilor le pare bine, or rău, când copii lor nu învaţă?»

«Între băeţi trebue să existe certuri?

Precum şi acelea cari nu dau minţii nici-un punct de sprijin, nici-o indicaţie, în ce direcţie să caute răspunsul.

Bunăoară:

«Ce fac părinţii când vin la şcoală?»

«Uniunea dela Calmar era să fie durabilă?»

Şi unele şi altele nu-şi ajung scopul, sunt nefolositoare, unele fiindcă îl dau rezultatul de-a gata, celelalte fiindcă îi sugerează iluzia unei slăbiciuni descurajatoare, prin o dezorientare, care, dacă nu e intenţionată din partea profesorului, nu e mai puţin păgubitoare pentru disciplina mintală.

De ordinar, se împart întrebările în două categorii mari: întrebări *recapitulative* şi întrebări *progresive;* primele au de scop a rechema în memorie cunoştinţele dobândite, celelalte să facă spiritul a ajunge la dobândirea de cunoştinţe noui sau de elemente noui de experienţă.

Împărţirea aceasta are un singur folos, dar destul de mare: deosebeşte, în linii mari, adevăratele întrebări *euristice* de cele ce nu au acest caracter.

E o greşală a se crede că or-ce întrebare, care provoacă un răspuns din partea elevilor, constitue o aplicare a principiului euristic şi duce la desvoltarea spontaneităţii mintale.

Rechemarea cunoştinţelor în memorie se face or ca să ne asigurăm de existenţa lor, de păstrarea şi asimilarea lor; deci în scop de *examen;* or ca să ne ajutăm de ele spre a îndreptă spiritul să întrevază or să deducă alte cunoştinţe, deci în scop introductiv şi stimulator, ca *pregătire* a apercepţiei şi a activităţii personale.

E una din formele stângăciei în punerea întrebărilor, când se întreabă deadreptul despre rezultatele de obţinut numai prin activitatea bine condusă a spiritului, sau despre cunoştinţe cari tocmai trebuiau comunicate de propunător.

4. S'ar puteà chibzuì o altă împărţire a felului întrebărilor, după cum aceastea se adresează memoriei, sau altor facultăţi ale spiritului. S'ar puteà astfel găsì atâtea feluri de întrebări câte funcţiuni intelectuale sunt, la stimularea activităţii cărora tinde formularea lor.

Sunt astfel întrebări cari au de scop a trezi şi exercità facultăţile de *observare*, când se cere elevilor să descrie înfăţişarea caracteristică a unui lucru, a unei fiinţe, a unui fenomen ce-l are sub ochi.

Sunt altele care se adresează facultăţii de a *găsi asemănări şi deosebiri* între lucruri, când se cere să se facă o comparare sau un paralel între anumite date prezentate spiritului în intuiţie sensibilă sau imaginativă.

Sunt întrebări cari se adresează facultăţii de *judecată* şi de *raţionament*, când se cere, din anumite date, din anumite cunoştinţe reîmprospătate or comunicate atunci, să se tragă o concluzie: fie pe cale inductivă, când din mai multe cazuri şi exemple se caută o regulă sau un principiu, fie pe cale deductivă, când dintr'un adevăr bine stabilit de mai înainte sau chiar atunci se cere o urmare, în o anumită direcţie.

Sunt întrebări cari se adresează *imaginaţiei*.

Altele, cari depăşesc cadrul activităţii pur mintale, şi tind a stimula puterile mai adânci ale sufletului, *sentimentul*, în diferitele lui forme de funcţiune. După varietatea acestora, s'ar putea stabilì alte atâtea categorii de întrebări, având, ca trăsătură comună, tendinţa de a pune în mişcare unul din sentimentele a căror desvoltare trebue pusă între preocupările permanente ale educatorului.

Despre aceasta se va mai vorbi când se va trata despre preocuparea social-umanistă a învăţământului.

Efectul educativ al stimulării activităţii personale.

Resultatul procedării activiste este că noţiunile aflate chiar de elevi se înfig mai adânc în sistemul intelectual; ele sunt

cucerite, căci sînt productul muncii lor intelectuale; spiritul crede în ele mai degrabă şi mai mult, decât în cunoscinţele învăţate numai din auzite.

Plăcerea ce însoţeşte apoi această activitate spontană, e un stimulent la muncă şi e un ciment psichic pentru cunoştinţe. Cunoştinţile căpătate cu plăcere, se leagă mai durabil între ele şi de substanţa sufletească prin însuşi faptul plăcerii.

Cu modul acesta se desleagă o altă chestiune din didactică; cum să facem pe copii să ţină minte cunoştinţele aflate?

Cum se desvoltă *memoria?*

Un mijloc vechiu, dar sigur de altmintrelea, pentru desvoltarea memoriei e *repetirea.* De acest mijloc nu ne putem scuti nici-odată; însă cu o singură condiţie: ca să fie îndeplinită *înţelegerea.* Când lucrurile sunt bine înţelese şi sunt cu plăcere cunoscute, ele se memorează, căci se alipesc mai durabil ele între ele şi toate împreună de cele mai durabile şi mai vechi stări de suflet, alcătuind astfel un bloc strâns foarte trainic, cu însemnată putere de coesiune.

Incontestabil, şi fără înţelegere se pot memora lucrurile. Dacă se repetă de multe ori, se repetă necontenit, cele mai absurde împerecheri de cuvinte, nonsenzurile cele mai bătătoare la ochi pot fi, în cele din urmă, memorate. Dar această procedare e barbară şi nu mai e nevoe să spunem că e antipedagogică.

Se perde timpul? — Poate vor gândi unii însă, că, aplicând principiul didactic de a ne adresa spontaneităţii elevilor, şi a nu spune chiar noi de-a dreptul adevărul pe care l'ar putea afla şi elevii, sub conducerea noastră, e în definitiv numai *o perdere de timp.* Cei mai prudenţi poate nu vor spune că e numai-decât o perdere de timp, în senzul că nu se profită nimic, ci pentru cuvântul că ştiinţa e lungă şi timpul scurt. şi dacă se dă astfel în porţii mici adevărurile, atât cât prinde mintea copiilor singură, rezultatul ultim ar fi că se va ajunge

la sfârşitul anului fără, să se ajungă la *sfârşitul materiei* prescrise în *programă.*

La aceste consideraţii s'ar putea răspunde în mod prealabil că dacă odată se recunoaşte că principiul didactic însuşi e valoros şi superior, faptul că el nu poate fi aplicabil din cauza unei alcătuiri şcolare existente, face să cadă asupra acelei alcătuiri şi rutine toată răspunderea, şi echivalează numai cu o sentinţă dată contra lor.

Când s'a tratat chestiunea programelor, s'a desvoltat şi chestiunea materiilor de predat.

Aci observăm, în treacăt, că ştiinţa nu este în sine nici lungă, nici scurtă. Ştiinţa nu e o cantitate cu proporţii absolute; e atât, cât o posedă mintea omenească, şi atât cât poate să încapă în mintea care se ocupă cu dânsa. E şi vastă, e şi elementară, e cum o are cineva şi cum vrea s'o comunice. O ştiinţă se poate propune, fără să se termine în zece ani; şi se poate expune, în esenţa ei, în câteva luni. Totul atârnă de alegerea cunoştinţelor ce trebuesc câştigate în limita timpului de care dispune orarul unui obiect la şcoală, unde cantitatea e condiţionată, de altfel, şi de factorul metodei raţionale.

Şi afară de aceasta, în definitiv, nu se ştie când este mai multă perdere de timp? Atunci când se dau treptat-treptat cunoştinţele ce se asimilează îndată şi fac să crească astfel energia mintală prin o hrană substanţială şi întăritoare? Sau când se grămădesc cu repeziciune cunoştinţele neasimilate şi neasimilabile, aruncate în capete ca în o magazie, fără să se prindă şi să se organizeze în spirit, aşa că se desfac şi se scutură din minte, după trecerea anului şcolar, întocmai cum se scutură de apă păsările ajunse pe mal, după ce au trecut gârla? Ştiinţa, ce se dă astfel în silă şi cu toptanul, rămâne ca o grămădire de elemente străine în capul elevilor, şi mintea se simte aşa de împovărată şi de obosită de greutatea cunoştinţelor anorganice, încât elevii, la sfârşitul anului, se leapădă cu entuziasm şi de ele şi de cărţile ce le conţin.

Atunci, care e câştigul? Unde e perderea de timp?

Incontestabil că perderea adevărată de timp e în lăcomia imprudentă şi păgubitoare de a ticsi cât se poate mai multe cunoştinţe neasimilate, cari neputând fi mistuite de spirit, nu se transformă în forţă, ci produc o adevărată indigestie intelectuală.

Facem, în fine, observaţia următoare, bazată pe fapte. Este absolut neîntemeiată temerea că întrebuinţând metoda activă, euristică, în predarea învăţământului, nu se ajunge să se termine toată materia prevăzută în program până la sfârşitul anului. O experienţă convingătoare s'a făcut, în astă privinţă, la şcoala de aplicaţie a *Seminarului pedagogic universitar* din Iaşi, chiar în primul ei an de funcţionare. Deşi şcoala s'a deschis în Noembrie 1899, toţi profesorii şi-au terminat materia de predat prevăzută în program, până la sfârşitul anului, întrebuinţând tot timpul metoda euristică. Şi să se noteze că aveau de luptat cu toate greutăţile începuturilor unui experiment pedagogic nou, greutăţi mărite şi de nevoia încercărilor, în mod firesc nesigure, ale practicanţilor, cari se exercitau în arta didactică. Dacă în anul întâi al şcoalei, când tradiţia nu se formase, când durata de predare a fost redusă cu două luni, când s'a pus în drum atâtea pedice neprevăzute, tot s'a isbutit să se termine bine întreaga materie a programei anuale, asta e o dovadă că, în metoda activă de predare, însă-şi nu există nici-o cauză de întârziere a mersului învăţământului.

Ba poate mai degrabă se găseşte o cauză de accelerare a lui.

Aceasta nu era greu să se vadă *a priori*. Un merit nu i-a trecut nimănui prin gând să-l tăgăduiască metodei, anume că, stimulând activitatea mintală a copiilor, le exercitează spiritul, le deşteaptă puterile de observaţie, de judecată, de raţionament, cu alte cuvinte, le întăreşte şi le ascute inteligenţa.

De aci era uşor de prevăzut că funcţiunile mai agere ale inteligenţei vor înainta tot mai repede în prinderea şi asimilarea cunoştinţilor. La început, natural, mersul poate părea

mai încetinel; dar, după ce trece primul timp de elaborare a cunoştinţelor şi de întărire a spiritului prin gimnastica activităţii spontane, mersul se iuţeşte treptat; şi acumularea de cunoştinţe asimilate şi de energii câştigate îi împrumută o repeziciune firească proporţională timpului întrebuinţat. Cu cât înaintează şi se apropie de capăt, cu atât devine mai accelerat, fără a fi superficial.

Folosul metodei active din punctul de vedere al disciplinei şcolare. — Efectul metodei active asupra disciplinei clasei este, în adevăr, isbitor.

Dacă se pun întrebările *clasei întregi*, nu unui singur elev, şi se lasă întreaga clasă să gândească, mai înainte de a se indica elevul care să răspundă, *atenţia tuturor e încordată.* Fie-care se aşteaptă să fie întrebat. Fie-care caută cu mintea un răspuns.

Pentru clasele numeroase, e salvarea situaţiei celei mai grele pentru un profesor.

Metoda activă euristică asigură şi disciplina şi învăţătura.

Totul atârnă de tactul profesorului şi de *tactica* ascultării.

Elevii să nu ştie când au fost „ascultaţi". — pentru notă! Procedarea de „a-i scoate la lecţie" şi de a-i asculta, pe rând, pentru a le trece notele în catalog, este cel mai sigur mijloc de a încuraja lenea, de a îndemna la neglijarea studiilor şi de a înlesni elevilor în clasă prilejuri de ne-atenţie şi de ne-disciplină.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA V.

SISTEMATIZAREA CUNOŞTINŢELOR. ORGANIZAREA MINTALA.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Sistematizarea cunoştinţelor
Organizarea mintală.

Toată Didactica este, în semn larg doctrina metodei de predare a cunoştinţelor, în scopul formării inteligenţei şi în acela al formării sufletului întreg.

Metoda învăţământului, în înţeles mai restrans, şi-a îndeplinit aproape tot ce avea mai esenţial, când a arătat cum să se dea cunoştinţele clar, cum să le facă interesante, cum să exercite şi să desvolte cu ele inteligenţa.

Cu atât nu s'a isprăvit, însă, decât o parte, s'ar putea zice prima parte, a preocupărilor Didacticei.

Cunoştinţele, odată dobândite, lămurit şi cu drag asimilate, trebue să alcătuiască în spirit o unitute organică şi vie, să nu rămână aruncate izolat şi fără raporturi, ci să formeze un tot unitar, după-cum şi fiinţa omenească, în personalitatea ei fizică şi sufletească, alcătueşte un tot armonic.

Cu această idee facem un pas mai departe în opera de educaţie a minţii şi a sufletului.

In trei feluri se poate pune chestiunea legăturii şi a ordinei de stabilit între cunoştinţe, raportându-se fiecare din ele la o treaptă de organizare, din-ce-în-ce mai înaltă, a inteligenţei.

1. Prima grijă dictată de scopul rânduirii sistematice a ideilor în mintea apercepătoare, este: *în ce ordine de succesiune se vor propune?* Cu care categorie de cunoştinţe se va începe învăţământul? Care va urma în al doilea rând?

Care va trebui să fie norma legăturii lor de sucesiune în timp?

2. A doua preocupare atinge o chestiune şi mai vizibil legată de necesitatea organizării spiritului.

Cunoştinţele nu pot şi nu trebue să fie aşezate în spirit, ca nişte grămezi de lucruri închise în cutiuţe deosebite, fără raporturi de comunicare între ele.

Intre ideile relative la diferitele domenii ale realităţi studiate, fie acea realitate materială or spirtuală, sau fie o desteritate practică, să se stabilească fire de legătură, prin cari să circule viaţa intelectuală, pe linii de comunicaţie prealabil stabilite.

3. A treia grijă, de însemnătate capitală hotărâtoare pleacă dela convingerea că nu toate cunoştinţele au în cunoştiinţă o egală valoare şi un egal interes vital şi educativ. Ele se dispun în o ordine erarhică de supra şi subordonare, alcătuind un tot, un sistem cu un centru de intensitate luminoasă, împrejurul căruia se grupează, după un anumit plan cultural educativ, celelalte idei, pe baza unui principiu călăuzitor.

A doua problemă este acea care se ocupă cu urzirea, cu asociaţia oare-cum pe acelaş plan, a cunoştinţelor: problema *corelaţiei.*

A doua, priveşte organizarea studiilor în jurul unui centru: problema *concentrării.* Şi s'au conceput mai multe principii călăuzitoare în realizarea acestei necesităţi pedagogice: *realismul, clasicismul, humanismul, activismul.*

CAP. XXII.

Problema succesiunii cunoştinţelor în învăţământ.

Punctul de vedere logic. Punctul de vedere psihologic. Caracteristica psihologică a vârstelor copiilor de şcoală, în raport cu interesul didactic. Faza activităţii spontane, a retentivităţii, a adolescenţii. Sugestii didactice din natura lor caracteristică.

In ce ordine să se predea multele şi variatele obiectele de studiu?

Iată o problemă însemnată de didactică, a cărei soluţie s'a căutat din două puncte de vedere mai principale.

1. Un răspuns este: se va începe cu acele ştiinţe cari sunt mai simple, a căror înţelegere nu se bazează pe altele şi nu le presupune, şi se va merge treptat dela simplu la complex, înşirând obiectele de studiu în ordinea crescătoare a complexităţii lor, punând mai la urmă pe cele cari presupun cunoştinţa altora mai simple.

Acesta este punctul de vedere curat *logic.*

2. Alt răspuns este: se va începe cu acele cunoştinţe mai întâiu, cari se vor potrivi mai mult cu puterile sufleteşti dominante ale copilului, şi se vor scria obiectele de studiu, unele după altele, în ordinea în cari apar trebuinţele sufleteşti şi puterile de pricepere ale vârstelor.

Acesta este punctul de vedere *psihologic.*

1. *Punctul de vedere logic* al succesiunii ştiinţelor în istoria

culturei, după gradul lor de complexitate, a fost formulat de *Auguste Comte* în «Cours de Philosophie positive».

Trecând dela simplu la complex, ordinea erarhică începe cu matematicele şi sfârşeşte cu sociologia. Calculul, geometria, mecanica, ocupă locul întâiu, urmate imediat de astronomie, apoi de fizică. După fizică, himia, care şi istoriceşte apare ca ştiinţă mai târziu, cu Lavoisier, în secolul XVIII-lea. După ştiinţele corpurilor brute, ştiinţele corpurilor vii: fiziologia sau biologia. Scara se sfârşea la treapta cea mai înaltă a celei mai complexe ştiinţe, sociologia sau fizica socială, care are nevoe, pentru alcătuirea sa, de ajutorul datelor tuturor celorlalte ştiinţe.

Observăm, în treacăt, lipsa unei ştiinţe fundamentale, *psihologia.* Această lacună constitue una din greşelile caracteristice ale sistemului lui Aug. Comte, care reducea psihologia la fiziologie, negând posibilitatea observaţiei interne.

Iată ordinea logică a ştiinţelor. Cele ce preced, servesc de baze, ca date şi premise, ale celor ce urmează, formând astfel un lanţ continuu de desvoltare în complexitate.

Ce urmează, ca aplicaţii didactice, din constatările acestui sistem de filosofie pozitivă?

Se poate susţine că cele dintâiu cunoştinţe de dat copiilor, să fie acelea care s'au constituit mai întâiu în ştiinţă propriu zisă, din cauza naturei obiectului lor, privit sub aspectul logic? Se poate începe primul învăţământ elementar cu matematicele, după cari să urmeze mecanica şi astronomia, apoi fizica, himia, şi numai după acestea biologia, ştiinţa vieţii şi a vieţuitoarelor? şi tocmai la urmă sociologia, ştiinţa mediului înconjurător omenesc?

Nu e nevoie de multe argumente, ca să se vadă că această ordine de comunicare a cunoştinţelor n'ar fi nici practică, nici pedagogică. Cel mai elementar spirit didactic o respinge. Ar respinge-o, firește, şi Aug. Comte, care n'a construit sistemul său filosofic, în această parte a vederilor lui, ca să servească *tale quale,* ca model de construire servilă, unui sistem didactic.

Altul este scopul pedagogiei decât a experimenta necondiționat teoriile filosofice.

Ce ne interesează, din punctul nostru de vedere, este a desvolta sufletul, în toate puterile lui constitutive, prin învățământ: și pentru aceasta, darea cunoștințelor, orientarea spiritului în mediul înconjurător, — în *tot* mediul înconjurător, nu numai fizic, ci și moral, social-uman, care stă mai aproape de natura omenească și de interesul ei sufletesc, — se cere să se facă în chip interesant, atrăgător, aperceptibil și asimilabil.

Ordinea succesiunii logice a științelor, în desvoltarea lor istorică, răspunde ordinei de desvoltare a facultăților sufletești ale copilului? Îl interesează pe copil mai întâiu matematica, cu calculul, geometria, astronomia? Și le pricepe pe *acestea* mai întâiu? Aceasta e întrebarea.

Punctul de vedere, care hotărăște chestia, este deci de ordine *psihologică*. Numai *dacă* și *întrucât* ordinea logică a cunoștințelor răspunde cerințelor și puterilor născute în suflet din funcțiunile aduse de evoluția naturală a diferitelor vârste, numai atât se păstrează or rămâne valabil din ea pentru construirea sistemului didactic.

2. *Punctul de vedere psihologic* vrea să știe dacă se găsește, în spiritele la cari ne adresăm, puterea mintală, ochiul intelectual capabil de a vedeà și apercepe ideia comunicată; dacă organismul sufletesc posedă facultățile menite a prinde și asimila cunoștințele.

Alegerea și gruparea obiectelor de predat se va face după cerința și puterea fazei de desvoltare a vârstei elevilor. Succesiunea lor în ordinea timpului urmează indicațiile caracteristice ale evoluției psihologice individuale.

Punctul de vedere este clar și simplu. În aparență. În fond, soluția practică se isbește de o singură dificultate — imensă — ca de o stâncă periculoasă. Nu există până azi destule date *științifice* spre a puteà construi sistemul evoluției psihice in-

dividuale, cu acea siguranţă şi circumstanţiare complectă, pe care o cere trebuinţa clădirii unui sistem practic de educaţie şi învăţământ, consecvent în toate părţile lui.

Nu lipsesc, fireşte, datele psihologice positive, cari indică, în linii mari, caracterele distinctive ale fazelor desvoltării sufleteşti. Deşi fragmentare, ele sunt, în concordanţa lor instructivă, jaloanele preţioase ale afirmării unui principiu teoretic: existenţa reală a evoluţiei psihice individuale, cu forme particulare distinctive după vârste.

Pe această cale totul ne spune că trebue căutat şi adevărul teoretic şi aplicaţia practică a educaţiei.

Există studii destul de minuţioase asupra vârstei copilăriei, în special asupra copiilor în leagăn şi până pela trei-patru ani. [1]) De un interes deosebit şi special pentru didactică ar fi cunoaşterea sufletului copiilor dela 7—8 ani înainte; şi mai ales, pentru problema învăţământului secundar, psihologia vârstei între 14 şi 18 ani, obiect de studiu pe atât de interesant şi însemnat pecât de greu şi complicat.

Intrarea în *adolescenţă* a sufletului e un punct critic în desvoltarea individuală. E un adevărat «cap al furtunelor» în vieaţă. O repede schimbare se petrece brusc în toată firea individului, şi în cea psihică şi în cea fiziologică; şi în toate direcţiile vieţii sufleteşti: şi în inteligenţă şi în voinţă şi în sentiment.

Sufletul îşi urmă, până aci, un drum liniştit şi drept de desvoltare, având ca centru al vieţii întregi, aproape exclusiv, în orice caz vizibil dominant, *eul* propriu. Nimic care să-l tulbure

---

1) **I. M. Baldwin**, *Mental development in Child and the Race* (Tradus şi în franţuzeşte).
W. Preyer, *Sufletul copilului* (Die Seele des Kindes).
James Sully, *Asupra copilăriei* (Studies on Childhood) (tradus şi în franţuzeşte).
Paola Lombroso, *Saggi di Psicologia del Bambino*, 1894.
G. Compayré, L'évolution intelectuelle et morale de l'enfant.
E. A. Kirkpatrik. *Fundamentals of child-studiy*.
Bern. Perez, *La Psychologie de l'enfant* (les trois premières années); şi *La psychologie de l'enfant*, de trois à sept ans.

şi să-l scoată violent din sfera personalităţii lui ego-centrice. Din punct de vedere psihologic, timpul copilăriei s'ar puteà considera ca epoca desvoltării armonice în jurul eului egoist, epoca egoismului individual. Lipsesc impulsiunile şi îndemnurile psiho-fiziologice ce fac pe individ a se uità pe sine, a-şi uità de sine, a privì în afară de sfera eului său, la o altă vieaţă — socială şi sexuală — pe existenţa căreia pune preţ şi interes, în serviciul căreia îşi înclină fericirea vieţii sale proprii.

Acest fenomen — o întreagă revoluţie biologică, resultată din schimbarea axei vitale — apare în pragul adolescenţei pe care o caracterizează.

Ochiul lui J. J. Rousseau, fin şi profund observator al sufletului, l'a remarcat şi fixat în o strălucită pagină din *Emile*.

«Mais l'homme en général n'est pas fait pour rester toujours dans l'enfance. Il en sort en temps prescrit par la nature; et ce moment de crise, bien qu'assez court, a des longues influences».

«Comme le mugissement de la mer précède de loin la tempête, cette orageuse révolution s'annonce par le murmure des passions naissantes; une fermentation sourde avertit de l'approche du danger. Un changement dans l'humeur. des emportements fréquents, une continuelle agitation d'esprit, rendent l'enfant presque indisciplinable». [1])

Şi tocmai acesta este momentul psihologic care intră în cadrul de înrâurire al şcolii secundare.

O repede caracterizare psihologică a fazelor copilăriei în raport cu interesul didactic.

Până la epoca adolescenţei s'ar putea distinge două faze principale ale vieţei:

1. *Prima fază*, cam până pela 3—4 ani, în care copilul caută să-şi exercite dispoziţiile primordiale, pornite din cerinţele constituţionale înăscute ale organismului, treptat cu apariţia funcţiunilor lor.

1. *Emile*, livre quatrième.

Este faza activității spontane și *instinctive*, pe baza impulsiunilor și plăcerilor sensoriale, isvor de impresiuni și de cunoștințe despre lumea înconjurătoare.

2. *A doua fază*, cam dela 5—6 ani înainte până pela 10, 11 ani — nu se poate fixă o delimitare precisă, linia de demarcație aproximativă variază dela individ la individ — pare a avea ca trăsătură caracteristică dominantă *plasticitatea* sau facultatea *retentivității*. [1]) Nu se poate omite, însă, pentru înțelegerea vârstei, alte însușiri destul de marcante, ca *fantazia*, bunăoară, împreună cu toate încercările ei metafizice de a construi și explică lumea pe cale antropomorfică.

Ce aplicații didactice urmează din aceste date și constatări psihologice?

1. Pentru faza *activități spontane și instinctive*, rațiunea pedagogică cere să se utilizeze natura copilului în scopul urmărit de instrucțiune.

Aceasta au făcut-o *Pestalazzi* și *Fröbel*. S'au pus *jocurile* cântecele, exercițiile de intuiție în serviciul comunicării de cunoștințe. Satisfăcându-se astfel *cerința organică de activitate*, de ne-astâmpăr funcțional, de spontană revărsare a prisosului de vitalitate, se dă în acelaș timp sufletului hrana de idei, de impresii, de cunoștințe, necesară desvoltării lui în direcția scopului educației.

Al. Bain mai voește să tragă încă o concluzie, ca aplicare didactică, din determinarea naturei copilului. Observând că simțurile sunt cele dintâiu isvoare de experiență, prin observația externă; că în copilărie, spiritul nu are încă puterea reflexivă de întoarcere asupra sa însă-și, spre a se observa și cunoaște; că, deci și omul, ca și omenirea la început, se îndreaptă mai întâiu spre lumea cosmologică să o cunoască și apoi spre fenomenele lumii spiritului, — își exprimă părerea că ar trebui să se dea copiilor *exclusiv cunoștințe relative la lumea materiei*.

1. Vezi Alex. Bain, *La science de l'éducation*, cartea II. cap. I: „L'ordre des études envisagé au point de vue de la psychologie", p. 138.

Deşi e mult adevăr în aceste consideraţii, concluzia este unilaterală.

Desigur, via activitate sensorială a acestei vârste impune cerinţa didactică, de a supune tot ce se dă copilului, ca învăţământ, formelor *intuiţiei.* De aici nu urmează însă că nu se pot trece prin formele intuiţiei şi date empirice din sfera *cunoaşterii de sine* şi a *relaţiilor inter-umane.* Aceste elemente de cunoştinţe noologice se pot da nu prin dizertaţii filosofice, dar în mod concret, prin felul de observaţie directă potrivit acestor fenomene.

Raporturile reale, trăite, dintre copil şi părinţi, dintre copil şi fraţi, dintre copil şi colegi, dintre copil şi vecini, se pot aduce la conştiinţa copilului în mod incidental, când «ocazia» se iveşte, nu doctrinar, sistematic, teoretic.

Fiindcă fantaziei copilului îi place să asculte — ba şi să creeze — poveşti de eroi, de fiinţe şi împrejurări extra-ordinare, se poate utiliza şi această trebuinţă de activitate imaginativă spre a cultiva *facultatea observării de sine şi a cunoaşterii de oameni.*

După un basm, după o poveste, după o legendă să fie provocat copilul a-şi da seama, bunăoară: ce ar fi făcut el în cutare împrejurare, în care se afla eroul din poveste? Ce zice el de modul cum s'a purtat cutare personaj? Fără a bănui că *se face psihologie,* copilul şi-ar îndrepta atenţia asupra lui însuşi, ar căuta să vază ce se petrece în sufletul său, şi, indirect, în al altui om.

Nu e şi aceasta o *intuiţie?* Intuiţia, — cum s'a mai observat, — nu e numai observaţie externă sensorială, ci orice percepere directă a unui fenomen, deci şi observaţia internă, care ia cunoştinţă de lumea imaterială a fenomenelor sufleteşti.

2. *Faza retentivităţii* duce la alte consideraţii metodologice. Caracteristica copilului între 6—11 ani e predominarea puterii de memorare. Cele trăite în această vârstă nu se mai uită. Plasticitatea sufletească se poate utiliza atunci pentru înmaga-

zinarea de *fapte, nume, date, maxime, reguli de viaţă, proverbe, principii de reţinut în viaţă*, şi al căror înţeles poate abia mai târziu apare în adevărata lui lumină.

Nu ne putem plânge că nu s'a utilizat îndestul această particularitate a vârstei. S'a uzat şi s'a abuzat de ea. Cine ştie ce urmări funeste s'ar constata, dacă n'ar exista extraordinara putere de reţinere memorială a copiilor. Mortalitatea acestora poate ar fi şi mai mare. Numărul enorm de cunoştinţe şi de fapte noui, ce se grămădesc pe capul lor în această fericită şi îndelung răbdătoare vârstă, e uimitor! Ce de numiri, necunoscute până atunci, ce de date, ce de reguli şi de legi, naturale şi civile! Plasticitatea etăţii le suportă pe toate.

Cumineenia practică a ştiinţei educaţiei pune limite şi condiţii.

O înţeleaptă utilizare a facultăţii de memorare este şi întrebuinţarea ei la *studiul limbilor.*

3. *Faza adolescenţei* aduce cu sine orizonturi noui. Fiziceşte, o repede schimbare, o desvoltare bruscă se produce. Figura capătă o expresie particulară; apar la băeţi începuturile viitoarei podoabe a maturităţii, umbre de mustăţi, de barbă, semnul bărbăţiei, cu care se fălesc. De abia nu mai e copil, şi adolescentul se şi crede om mare.

In suflet, un întreg mecanism nou se înjghebează, gata să intre în funcţiune, întocmai cum la naştere centrele respiraţiei sunt gata pentru funcţiunile lor. Porniri şi direcţii noui de viaţă ies la iveală.

Emoţionalitatea trece, cu impetuozitate vijelioasă, în tendinţă *altruistă*, în *simpatie*, dusă până la jertfirea de sine, cu un avânt de fatalitate, care ia înfăţişarea supranaturalului, a misteriosului. E vârsta cea mai generoasă care pune cel mai puţin preţ pe interesul propriu, individual, vârsta care, pentru o idee, pentru un sentiment ideal, indiferent dacă e concretizat în o fiinţă sau e abstract, îşi sacrifică totul.

Trebuinţa de a iubi se naşte sub toate formele, şi caută să fie exercitată, măcar pe cale mistică. Din o statistică, de altfel

nu tocmai complectă, făcută de un sociolog american, se constată că din 252 de cazuri de convertiri religioase, 138 s'au făcut asupra persoanelor în vârstă cam de 15 ani. Dacă statistica ar fi complectă, s'ar dovedi că numărul ar fi şi mai mare între 15 şi 18 ani.

Cine nu cunoaşte, măcar din intuiţie simpatică, această caracteristică a omului în vârsta adolescenţei, nu va şti să o influenţeze, să aibă o autoritate asupra ei, şi să o ajute în criza ei sufletească, în căutarea unei individualităţi, în închegarea unei personalităţi.

De aceia, epoca cea mai greu de condus e a elevilor din şcolile secundare.

Se va învedera, în cele ce urmează a se discuta cu ocazia problemei concentrării învăţământului, că propunerea de a pune ca centru al studiilor secundare ştiinţele umane, sociale, literare, cade de acord cu tendinţele caracteristice găsite în natura adolescenţei. Trebue acelei impetuozităţi emoţionale o hrană şi o cârmă. Cantitatea de emoţii ce dau literaturile, studiile morale şi sociale, pot hrăni şi conduce sufletul în această etate.

Mai e încă ceva. Dacă vârsta precedentă e a retentivităţii şi a fantaziei, adolescenţa e vârsta *independenţei intelectuale*, a *raţionalismului*. Individualitatea caută să se organizeze pe toate căile, îşi ascultă sentimentele. Îşi întreabă propriile sale gânduri. Omul începe a fi *raţionalist*, în sensul că nu recunoaşte în adâncul sufletului, ca stăpân hotărîtor, decât raţiunea, convingerea. Pecând copilul avea chiar nevoe de *autoritate*, neputând fi singur susţinătorul său propriu intelectual, adolescentul se emancipează treptat-treptat intelectualmente şi caută o normă de viaţă proprie, care deja trăieşte de altminteri în forul său interior.

Spre a hrăni această pornire de raţionalizare a vieţii, incontestabil că, pelângă cunoştinţele social-umane este, în prima linie, necesară *filozofia*.

Deci aceste studii trebuie să fie puse ca centre ale ocupaţiilor claselor liceale, ca centre de cari să se asocieze celelalte

cunoştinţe, şi din cari să radieze interesul asupra tuturor ramurilor de ştiinţe.

Din însăşi natura sufletească a vârstei, se mai deduce un mijloc spre a tempera şi călăuzi vijelia emoţională şi impulsiunile voluntariste ale adolescenţei: *activitatea* productivă manuală, munca «în atelier», ca să spun cuvântul care încă poate mai sună straniu pentru starea noastră culturală actuală. Crez, însă, că va veni un timp, când nu va exista şcoală secundară fără un atelier, unde mâinile să fie exercitate a modela şi transforma în utilităţi materia brută.

Descărcarea excesului de vitalitate al vârstei se va opera şi prin lucrări uzuale în atelier, şi prin lucrări de artă, desemn, pictură, modelaj; şi prin munca în laborator, şi prin munca intelectuală în discuţii conduse şi organizate [1]).

Fără îndoială că nu trebuie să se uite nici excelentul mijloc al jocurilor, al exerciţiilor corporale [2]).

Cred că din această chestie s'a lămurit cel puţin necesitatea de a fi cercetată din punct de vedere al desvoltării sufletului. S'a învederat asemenea că există indicaţii, după cari se caracterizează sufletul la diferite vârste, şi că, pe acele indicaţii psihologice mai incontestabile până azi, trebue să ne întemeiăm în alcătuirea programului, în alegerea obiectelor de studiu, în succesiunea lor, şi în determinarea grupelor de studii pe clase.

---

1. Fără a avea intenţia de a face o experienţă pedagogică propriu zisă, am constatat însumi cât de dorită, cât de necesară şi de *cerută* organiceşte e discuţia filosofică pentru vârsta elevilor de liceu.

Predând *Psihologia* la liceul „Mateiu Basarab" din Capitală pela 1887—88, organizasem zile de discuţii filozofice, mai ales asupra ideilor câtorva maxime din *Vauvenargues* şi *La Rochefoucauld*. Elevii cei mai distinşi, cari credeau că înţeleg ceva din filozofie, şi că au şi păreri personale, începeau şi susţineau discuţia ce nu se sfârşia decât prin sunarea clopoţelului, spre a se continua, pe urmă, în recreaţie.

Organizând, astfel, discuţii pe chestii generale de psichologie şi de filozofie, se dă, firesce, şi intelectului o ocazie de exercitare, dar şi mai principal este că se face şi în vâltoarea emoţiilor un derivativ, care le descarcă în consideraţiuni teoretice abstracte.

2. Asupra adolescenţei să se vadă interesantul studiu al lui **Stanley G. Hall**: *Adolescence*, its psychology and its relation to physiology, 2 vol. Asemenea: **Mendousse**. *L'âme de l'adolescent*.

CAP. XXIII.

Corelaţia studiilor.

Problemă specială învăţământului secundar, comparat cu cel primar. — Înţelesul principiului corelaţiei. — Raţiunea psihologică şi pedagogică a corelaţiei. — Radiarea interesului didactic. — Unificarea intelectuală. — Coordonarea motivelor de acţiune. — Exemplificarea corelaţiei în raporturile logice dintre studii. — Aplicarea practică a corelaţiei în facerea lecţiilor.

O întrebare, care se pune în special învăţământului secundar, este: cum se leagă între ele cunoştinţele date aceloraşi inteligenţe de atâţia profesori, cu atâtea specialităţi diferite? Cum îşi armonizează activitatea lor didactică atâţia propunători ai atâtor ştiinţe, cari, siliţi de organizarea şcolii şi de necesităţile orarului, lucrează fiecare în parte, după un program special?

Problema aceasta didactică nu se pune la învăţământul primar.

La învăţământul primar, mica enciclopedie cerută de program, cunoştinţele de istorie, de geografie, de limba română, de religie, de ştiinţe, de matematică, pe cari trebue să le înveţe copiii, sunt predate *de una şi aceiaşi persoană* la o clasă anumită şi de multe ori, pe baza rotaţiei, sunt predate *aceloraşi elevi, din o clasă într' alta,* un şir de ani dearândul.

La învăţământul secundar, fiecare obiect de studiu e predat de un profesor anumit, ba uneori acelaş obiect de studiu e predat de diferiţi profesori, dela o clasă la alta, dela un an la altul, aceloraşi elevi.

In tot cazul, în aceeaşi clasă, dacă profesorii nu se schimbă în cursul anului, elevii primesc informaţii despre lucruri, despre lumea istorică şi morală, dela atâţia profesori diferiţi câte obiecte de studiu are programa. Dela o oră la alta se perindă pe dinaintea lor profesorul de istorie după cel de fizică, profesorul limbei române după cel de ştiinţe naturale, profesorul de limba franceză după cel de limba latină, cel de matematică după cel de religie. Apoi maistrul de desemn după cel de gimnastică, maistrul de muzică după profesorul de geografie. Şi aşa mai departe.

Fiecare profesor vine cu planul său de lecţie, cu metoda sa, cu temperamentul şi procedările sale, cu cerinţele şi sugestiile sale.

Coprinsurile de cunoştinţe ale diferitelor obiecte sunt, la *învăţământul primar, unificate şi armonizate*, prin faptul însuşi că sunt *propuse de acelaş spirit,* de acelaş profesor. Unitatea individualităţii intelectuale a profesorului, ce întruneşte în sine această multiplitate de cunoştinţe, se transmite fatal, într'un grad mai mare sau mai mic, şi elevilor. Studiile, trecând prin aceiaşi unitate intelectuală, apar, în comunicarea lor, relativ armonizate, unificate.

Zic *relativ*, pentrucă e în adevăr un fenomen rar între oameni clădirea unei unităţi perfect armonice de idei în acelaş spirit. *H. Spencer* zice undeva că e destul să ni se dea o gândire a unui cugetător, ca să putem construi întregul lui sistem filosofic, după cum *Cuvier*, numai după un dinte a putut reconstitui un animal ce nu mai există. Aceasta se poate pentru construirea unui sistem consecuent de idei, dar nu şi pentru reconstituirea *tale quale* a unui intelect viu, concret.

In acelaş intelect există adesea, unele lângă altele, idei ce pot servi de bază la clădirea mai multor sisteme diferite de

gândire; aşa că în acelaş intelect pot să coexiste, drept vorbind, mai multe individualităţi intelectuale. E rară acea organizaţie mintală perfect unitară, în care toate cugetările să fie turnate în o perfectă armonie sistematică între ele. Chiar în mintea genială a marelui filosof, care a scris *Primele Principii* şi un întreg sistem de filosofie, se pot găsi contraziceri.

Dacă unitatea intelectuală desăvârşită e problematică în *acelaş* spirit, cât de evidentă e lipsa ei, când o cauţi în mai *multe spirite!*

Ce legături logice se poate stabili între cunoştinţele variate ale atâtor obiecte de studiu, când ele sunt predate nu de un singur profesor — în mintea căruia, dacă nu sunt perfect armonizate, tot nu sunt în evidentă disociare — ci de atâţia profesori deosebiţi?

Şi ce efect produce această învălmăşeală haotică de idei asupra spiritului care e chemat să le perceapă, să le asimileze?

Spectacolul «corpului» didactic secundar, lucrând fără plan unitar de lucru, fără acelaş spirit de scop şi de metodă, asupra minţii elevilor din o clasă, îţi face impresia unei armate, ale căror unităţi de luptă merg în contra duşmanului, fără plan general de campanie, apucând fiecare pe calea ce vede înainte, în direcţia ce crede mai bună, fără să ştie una de alta, fără legătură între ele şi fără unitate de ţintă. Sau impresia unei orchestre, în care fiecare instrument ar cântă un cântec deosebit, fără corelaţie armonică între ele.

Cacofonia muzicală, ce sparge urechile auzitorilor, e mai evidentă, căci e sensibilă. Organele de asimilare mai abstracte, ale minţii, sunt mai răbdătoare. Efectul unei înrâuriri desordonate nu se traduce prin durere sensorială. E mai discret, mai ascuns. Dar iese la iveală în momentele neaşteptate ale vieţii intelectuale. Lacune de pricepere, defecte de inteligenţă îşi găsesc izvorul în lipsa de legătură sau în ruperea de relaţii dintre unele regiuni esenţiale de idei.

Pentru moment, răul nu se simte. Câteodată, spre a evită cacofonia logică, instinctul de conservare dictează mijlocul ce învaţă pe auzitori să-şi astupe urechile, când îi atacă diso-

nanţele. Elevul renunţă a înţelege. Se resemnează. Invaţă, ca să înveţe, cât i se spune, cum i se spune. Spiritul se deprinde cu lipsa de raporturi intelectuale între domeniile diferitelor ştiinţe.

De câte-ori separaţia între ele n'a fost de unii formulată ca un principiu, ca o dogmă! Când un profesor întâlneşte, în drumul «specialităţii» sale, o chestie care aparţine altui obiect de studiu, de câte ori nu s'a auzit spunând: «Asta nu e treaba mea, e treaba profesorului respectiv». Dacă fiecare profesor se închide astfel hermetic în sfera specială a studiului său, se formează şi în spiritul elevilor atâtea compartimente, tot aşa de izolate şi lipsite de comunicare între ele, câte obiecte sunt în programul clasei. Elevul, care ştie istoria, o ştie *pentru* şi *la* profesorul de istorie. Dacă cel de geografie, de limba latină, ori de matematici l-ar întreba la ora lui, ceeace e deprins a fi întrebat numai la ora de istorie, ar rămânea poate uimit.

Principiul corelaţiei cere ca mulţimea cunoştinţelor ce se dau în învăţământ să nu rămână fără de legătură între ele, să *fie ţesute între ele într'un tot intelectual,* astfel ca, pe reţeaua urzelei lor de asociaţie, spiritul să circule uşor şi repede dela unele la altele, să le poată chema şi aduna, la nevoie, pentru înţelegerea lumii, privite din cât mai multe puncte de vedere, şi pentru utilizarea ei practică.

E un fel de *organizare a minţii, în vederea unei reale mobilizări a intelectului pentru scopul lui teoretic şi practic.*

Raţiunile cari cer asociarea cunoştinţelor.

Motivele corelaţiei sunt de mai multe feluri.

1. E, mai întâi, un *motiv* de ordin pur *didactic* sau de psihologie didactică. Punând obiectele de studiu în relaţie intelectuală unele cu altele, *se excită curiozitatea mintală a diferitelor individualităţi sufleteşti,* cari se diferenţiază

după înclinaţiile şi interesul deosebit ce au pentru obiectele de studiu ale clasei. Fie din predispoziţie naturală, fie din alte influenţe din familie, din lecturi particulare, din dragostea ce a ştiut să-i insufle un profesor de liceu ori de clasele primare pentru un studiu oarecare, un elev simte atracţie mai multă pentru o categorie de cunoştinţe, altul pentru altele; şi când e vorba de ele, *atenţia lui se trezeşte*, spiritul lui se deschide să asculte, să prinză ce aude.

Interesul ce simte pentru obiectul lui de predilecţie, se resfrânge atunci şi asupra acelor cunoştinţe cu cari se pune în legătură de corelaţie firească. Punând în legătură, cât mai strânsă, cunoştinţele din alte sfere de idei cu cele referitoare la interesul central al inteligenţei, toate lucrurile şi ideile ce vor avea legături directe or indirecte cu aceea preocupaţie vitală, vor căpăta cevă din radiarea interesului dominant, vor fi ascultate cu plăcere, şi deci primite, înţelese, păstrate în spirit.

Corelaţia e astfel un mijloc de captaţie a atenţiei şi a interesului în darea învăţământului. Dacă se leagă între ele cunoştinţele de istorie cu cele de geografie, acestea cu cele de ştiinţele naturale sau de literatură, şi cele de matematică cu cele de fizică, şi acestea cu cele de ştiinţele naturale şi de istorie, elevul, care va simţi dragoste şi înclinaţie pentru una din ştiinţe, va fi atras şi către celelalte cari se leagă cu obiectul său de predilecţie.

Şi mai nu e spirit normal constituit, care să nu simţă interes măcar pentru o îndeletnicire intelectuală sau practică. Şi dacă se întinde principiul corelaţiei dela obiectele de studiu teoretic la sfera diferitelor dexterităţi şi aplicaţii practice, prevăzute în program sau cerute de spiritul didactic ca necesităţi complementare ale lor, urzeala firelor de asociaţie, pe care circulă interesul vieţii intelectuale, cuprinde în reţeaua ei toată sfera preocupărilor unei culturi generale şi permite radiarea atenţiei şi a folosului instrucţiei în toate direcţiile unei educaţii integrale.

2). *Organizarea minţii individuale.* — Efectul didactic e de moment. Se poate considera, la urma urmelor, ca un mijloc de captaţie a minţii, ca un expedient al artei de a fixa atenţia în scopul instruirii.

Ce interesează şi mai mult, este efectul permanent, la care tinde. Acesta e de ordine pedagogică superioară. Face parte din scopurile educaţiei.

„Habitus" mintal ce se câştigă prin corelaţie, şi care se impune ca al doilea motiv al ei, este *organizarea individualităţii intelectuale.*

In concepţia „individ", care trece şi asupra celei de „individualitate", intră ideia indivizibilităţii în părţi de sine stătătoare şi cărora să le convină atributul şi numele totului.

O individualitate intelectuală, privită deci numai sub raportul funcţionării de cunoaştere, presupune o legătură aşa de strânsă în părţile ei constitutive — cari, în cazul de faţă, sunt, ideile, cunoştinţele, datele experienţei ce oglindesc lumea obiectivă întreagă, — încât unele din acestea să se rezeme pe celelalte şi să se recheme reciproc în conştiinţă, cu sentimentul unităţii lor organice. Să nu existe între ele despărţiri, soluţii de continuitate, şi mai puţin încă deosebiri şi contraziceri.

Unitatea individualităţii omeneşti e dată, mai întâi, din naştere, prin unitatea fiziologică, prin armonia permanentă a sensaţiilor organice, Pe această unitate durabilă a personalităţii se altoesc diversele experienţe şi toate schimbările de concepţii ce se succed în diferitele vârste, în cursul vieţii. Când organele vieţii intime fiziologice se alterează, se pierde şi unitatea conştienţiei „eului" personal, şi omul ajunge la înstrăinarea eului său („alienaţie") sau la fenomenul patologic al dublei şi triplei personalităţi, sau la acela al variaţiei succesive a personalităţii, când bolnavul se crede aci un om, aci alt om, pe-rând şi alternativ, după situaţia momentană a schimbărilor organice năuntrice.

Afară de cazurile extreme, patologice, ale pierderii personalităţii proprii şi-a unităţii şi permanenţei ei în conştiinţă,

rămânem în sfera vieţii obişnuite, în care alterarea nu merge până la patologic, dar imperfecţia prezintă grade diferite, cari, pentru linia normalului, se înfăţişează ca abateri destul de nefavorabile, dacă nu chiar vătămătoare vieţii.

Unitatea perfectă a individualităţii, care stă în armonia raporturilor dintre toate facultăţile, trebue căutată şi clădită şi în legătura dintre idei, ca date referitoare la natura lucrurilor. Sferele de cunoştinţe despre diferitele domenii din natură să nu rămână despărţite în unităţi izolate, care constituesc atâtea centre autonome de credinţe şi convingeri. Să intre în consultare reciprocă, în scopul unei concepţii unice şi consistente despre lume, care să se bizue pe adesiunea explicită a tuturor isvoarelor de informaţii intelectuale. Altfel, se ajunge la starea, în fond anormală şi chiar patologică, a coexistenţei mai multor individualităţi intelectuale în acelaş spirit, la un fel de „simbioză" mintală în fiinţa aceleiaşi persoane. Un pericol, la care e expus orice om, în spiritul căruia nu s-au stabilit, în mod lămurit, relaţii conştiente între cunoştinţe şi care, de regulă, trăeşte în continuă contrazicere atentă şi uneori în o discordanţă isbitoare cu el însuşi.

În două împrejurări practice în viaţă se constată neajunsul lipsei de corelaţie organică între idei.

Un prim caz este când omul are nevoie să întemeieze *la moment* o părere, de al cărui adevăr are un sentiment sprijinit pe câteva consideraţii venite în minte, atunci. Interesul momentului cere însă să-şi întărească părerea pe cât mai multe puncte de vedere, spre a-o prezinta cât mai luminoasă şi mai acceptabilă. Dacă urmăreşte scopul de a convinge şi pe alţii, cum se poate întâmpla adesea în societăţile moderne cu organizaţie democratică, a căror viaţă atârnă de hotărîrile mulţimii, luate în adunări de consfătuire şi deliberare, neajunsul unei insuficiente argumentări şi documentări poate împedica triumful unei idei sănătoase.

Ce folos că vorbitorul, luat fără veste, cunoştea multe laturi ale chestiei, din studiile lui anterioare? Ce folos că

acele vederi, cari ar fi putut lumina chestia din atâtea părți diferite, îi revin mai târziu în minte, după închiderea discuției și după luarea hotărîrii? Ideile fără legătură între ele, când nu uită, — și e drept că se uită mai repede, când, nu sunt asociate — nu se rechiamă în conștiință la nevoie n'au deprinderea de a circula pe toate liniile de comunicare internă stabilite între diferitele regiuni ale spiritului, fiindcă nici acele *linii de comunicație nu sunt trase din vreme, din timpul studiilor.*

Dacă știința este și pentru viață, nu numai pentru carte și școală, și dacă este pentru orice moment al vieții, al vieții pline de tot felul de peripeții, de nevoi, de surprize, al vieții de luptă și cu natura și cu oamenii, este evidentă necesitatea de a ști și de a putea să ai la îndemână, în orice moment, cât mai mult contingent din cunoștințele câștigate, să ai totalitatea lor, dacă e posibil, spre a răspunde cât mai complect și mai temeinic cerinței formulate de clipa cursului variat al vremi.

Al doilea caz important, în care se vede marele folos al corelației, este, când e vorba de luat hotărîri cu caracter mai lămurit moral, când ai de ales între direcții de voință, care alcătuesc adevărate cazuri de conștiință.

Aceasta constitue *motivul etic* al corelației.

3. *Motivul etic.* — *Motivul etic* se bazează pe considerații inspirate de idealul educației.

Învățământul, după cum s'a stabilit, trebue să caute a fi *educativ*, să formeze, cât îi stă în putință, *caracterul*, voințe tari și superioare. Voința va fi cu atât mai tare, cu cât va avea mai multe motive de acțiune, în direcțiunea indicată de legea morală. Motivele de acțiune le formulează și inteligența. Ideile pot deveni forțe de acțiune în condițiunile arătate aiurea. Cu cât omul are mai multe cunoștințe și dispune de un orizont mai întins de vederi, cu atât poate culege mai multe motive de acțiune, în direcția sentimentului care îi fortifică hotărîrile.

A pune în legătură ideile unele cu altele, însemnează a le pune mai degrabă la îndemâna facultăţii active: chemându-se unele pe altele prin asociaţie, ele pot mai degrabă să servească de luminătoare ale voinţei.

Pelângă aceasta, a unifica cunoştinţile, înseamnă aproape a *unifica voinţa*, înseamnă a coordona şi sistematiza conduita omului, activitatea lui. O idee implică în sine naşterea actului corespunzător ei, este *o acţiune nascentă.* Cu cât o idee e mai vie, cu atât negreşit actul nascent e mai gata să se producă. Dacă ideile sunt disparate, fără legătură organică între ele, şi dacă mai există între ele şi contraziceri, activitatea corespunzătoare va fi în mod fatal şovăitoare, oscilând când în o direcţie, când în alta, după felul ideilor contrare ce capătă intensitate mai mare într'un moment dat.

Astfel se văd oameni ce par absolut convinşi de o ordine de idei, tinzând totuşi la realizarea unor acţiuni opuse. În mintea lor nu există o coordonare unică, ci mai multe grupe de idei independente unele de altele, formând mai multe individualităţi intelectuale deosebite, ba chiar în luptă latentă între ele. Atârnă dela multe împrejurări care din acele individualităţi va avea stăpânire asupra celorlalte şi va da direcţia activităţii omului într'un moment.

În tot cazul, astfel de fiinţe se prezintă ca fenomene aproape patologice, explicabile fie prin condiţii organice din naştere, fie prin felul anarhic al educaţiei şi instrucţiei lor. Relaţiile noastre cu ele sunt grele şi nesigure, căci nu ştii cu care individualitate anume ai în definitiv a face, nici dacă «venirea la putere» a altei grupări de idei, ce trăeşte în subconştient, în opoziţie ascunsă, va păstra angajamentele luate de vechia grupare antagonistă.

Ceea ce se indică aici în teorie generală se vede exemplificat în cazuri concrete, din cari unele ne întristează prin tragedia metamorfozelor sufleteşti, dureroase, dar fatale; altele prin acea uşurinţă fără scrupul a schimbărilor de credinţe şi angajamente, care poartă numele de lipsă de caracter.

Un exemplu de cel dintâi fel ni-l dă filozoful german *Nietzsche*, care a trecut, în cursul vieţii sale, prin cel puţin trei faze filosofice opuse, lepădând cu revoltă pe cea veche, îmbrăţişând cu entuziasm pe cea nouă şi combătând cu înfocare şi cu ură tocmai credinţele lepădate mai de curând.

Ceea-ce s'a văzut la Nietzsche în mare şi măreţ, se observă în mic şi meschin la acei oameni, cari, în viaţa politică s. e., îşi schimbă convingerile odată cu schimbarea guvernelor, sau după perspectivele folosului personal.

Deosebirea între cazul unui Nietzsche şi cazul din urmă e totuş mare. Reactivul, care provocă în sufletul filozofului noua cristalizare de idei, era o criză morală şi setea de adevăr etern şi de absolut metafizic; în cazul celalt, reactivul, care dovedeşte în mod experimental lipsa adâncă de convingeri şi de organizare mintală armonică, este adesea un interes material, perspectiva puterii sau averii sau a gloriei, a vanităţii mulţumite. Numim aceasta, de obiceiu, lipsă de caracter. Ea nu duce, negreşit, numai decât la sfârşitul marelui scriitor filozof. E totuş un semn de dezacord patologic sufletesc, care, dacă nu se încheie cu o alienaţie *mintală*, conduce cu siguranţă la o nebunie şi mai periculoasă, deşi mai puţin vizibilă, — nebunia *morală*, manifestată prin lipsa absolută de scrupuluri în alegerea mijloacelor de luptă pentru viaţă.

Învăţământul poate să combată, oare-cum, acest rău, între altele prin organizarea unitară a ideilor. Şi întru cât *poate* să facă aceasta, e *obligat* s'o facă.

Şi, incontestabil, *a unifică ideile între ele înseamnă a unifică actele omului*, armonizându-le către o singură direcţie a individualităţii, a personalităţii morale.

Chiar când e vorba nu de hotărîri solemne, decisive pentru caracterul întreg moral al cuiva, ci de hotărîri practice de moment, în cazuri aduse întâmplător de curentul vieţii, lipsa unei repezi rechemări a ideilor, pentru consultarea necesară a deliberării, învederează lacuna biologică a minţii, provenită din lipsa corelaţiei dintre cunoştinţe.

Omul se hotărăşte după o deliberare la care ia parte un număr restrâns de idei, venite atunci din totalitatea domeniului său intelectual.

Mai târziu, când îi vin în minte şi alte consideraţii, aduse de alte idei ce le avea în tezaurul acumulat al experienţei, regretă hotărîrea luată, pasul făcut. E prea târziu. Din fondul întreg al fiinţei lui intelectuale, s'a adunat la sfat şi a decis de soarta totului sufletesc o minoritate de idei. Sau poate a lipsit tocmai ideia dominantă. Căci şi în constituţia şi cârmuirea sufletească individuală este o ierarhie de valori între idei şi motive. Ca orice adevărată democraţie, trebuiesc consultate toate ideile; şi, ca în orice democraţie sănătoasă şi normală, trebuesc ascultate ideile şi consideraţiile superioare, cari dau cele mai largi, mai reale şi mai întemeiate informaţii asupra sferei de preocupări şi de fenomene, de cari e vorba în deliberare.

Iată atâtea motive cari susţin importanţa corelaţiei studiilor şi fac din ea una din problemele de căpetenie ale Didacticei.

Să urmărim aplicabilitatea ei la obiectele programei şcolilor secundare.

Exemplificarea corelaţiei în raporturile logice dintre studii.

Sferele tuturor studiilor se ating între ele.

Corelaţia în studiul filosofiei. — *Filosofia,* prin natura ei, fiind sinteza cunoştinţelor, se *sprijină pe toate ştiinţele* şi *dă tuturor lumina principiilor.*

Psihologia, ca să-şi ilustreze analizele cu cazuri concrete, recurge la tipurile create *în literatură* sau la caracterele oamenilor mari din *istoria universală.*

Pentru aprofundarea unor probleme ale vieţii sufleteşti, intră în domeniul ştiinţelor vieţii, prin fiziologie, şi în genere

în acela al materiei; când voeşte să-şi dea seama de raportul dintre datele elementare de cunoaştere, sensaţii, percepţii şi corespondentul lor obiectiv în excitaţia ce le produce. Psihologia fiziologică şi psiho-fizica evidenţiază aceste legături între cele două lumi de fenomene şi de cunoştinţe, noologice de o parte şi cosmologice de alta.

Din cercul ştiinţelor noologice nu-i scapă una, de care să nu se servească spre a-şi întări adevărurile legilor sale, şi nu e una care să nu aibă nevoe de dânsa, spre a-şi lămuri problemele fundamentale. Nu numai *istoria* şi *literatura*, dar şi *studiul limbilor*, *religia*, *dreptul*, *sociologia*, *economia politică*, etc.

Logica, la rândul ei, stă la baza operaţiilor mintale pe cari le face spiritul în stabilirea adevărurilor din toate domeniile de cunoştinţe. In special prin *metodologie*, ea face, în mod firesc, excursii necesare în câmpul de cercetare al tuturor ştiinţelor. Pentru lămurirea metodei de observare, cu toate lucrările ei pregătitoare sau constitutive, recurge la exemple luate din *ştiinţele naturale*.

Când caută cazuri mai precise de definiţii, sau de raţionament deductiv, face apel la studiul *matematicilor*.

Când are nevoe de a exemplifica procedarea spiritului în metoda experimentală, intră în domeniul *ştiinţelor fizico-chimice*.

Şi toate acestea, la rândul lor, ca şi altele, pe cari nu le-am mai amintit, îşi pot găsi drumul firesc spre filosofie, când vor căutà să formuleze principiile lor dominante, ori să aducă la conştiinţă, precizându-le, căile urmate de spirit în cercetarea adevărului şi în formularea legilor ştiinţifice.

Corelaţia între studiile de aceeaşi categorie. — *Ştiinţele din aceeaşi mare familie*, cum sunt cele noologice de o parte, cele cosmologice de alta, e firesc să aibă *raporturi multiple între ele*, căci toate lucrează împreună, din puncte de plecare deosebite, la explicarea aceluiaş do-

meniu din natură. Câte legături felurite au, bunăoară, între ele, *istoria, literaturile, studiul limbilor, al religiei, al dreptului, al economiei politice al sociologiei.*

La fiecare pas sferele cunoştinţelor lor se ating, se încrucişează. Nu se poate vorbi de starea culturală a unui popor, fără a pomeni de manifestările vieţii lui sub toate celelalte raporturi. Nu se poate vorbi de una din aceste manifestări — religioase, sociale, economice, literare—fără a o pune în cadrul istoric, în care a apărut. Şi chiar o simplă expunere de doctrină, în una din ramurile acestor studii, cere o privire retrospectivă pentru înţelegerea desvoltării ei logice, şi uneori cere sprijinirea ei pe un nume de om însemnat, care a dat impulsiuni ştiinţei respective; şi aceasta face indispensabilă o privire în trecutul omenirii.

Ştiinţele cosmologice au, de asemenea, legături fireşti între ele. Oricât de deosebit ar fi, pentru un specialist, domeniul *ştiinţelor naturale* de acela al ştiinţelor *fizico-chimice*, ba încă, în cercul celor din urmă, ori câtă deosebire s'ar accentua între ştiinţele fizice şi cele chimice, — fără a merge şi mai departe, până la diviziunea domneniului fizicei şi al chimiei în mai multe ramuri de specializare, — nimeni nu poate ignora că între aceste ştiinţe sunt raporturi, unele logice, în linia lor ascendentă dela simplu la compus, altele de corelaţie şi de aplicaţie, cari le fac să se sprijinească unele de altele, să-şi împrumute reciproc raze de lumină.

Ştiinţele materiei şi ale vieţii, ca şi părţile din natură pe cari le studiază, sunt părţile unei sinteze unitare a minţii, care tinde a cuprinde şi oglindi, într'un sistem de cunoştinţe, unitatea realităţii.

Matematicile, ştiinţe de raporturi, deşi mai abstracte, nu se abat dela posibilitatea stabilirii de legături cu domeniile ştiinţelor de fapte. În exemple, în aplicaţii, în probleme, se pot găsi, fără mare greutate, atâtea cazuri cari, aduse în conştiinţă, întăresc sau completează datele căpătate la celelalte studii.

Iată, bunioară, un exerciţiu de punere în ecuaţie a unei probleme de gradul I, cu două necunoscute, aşa cum se găseşte obişnuit prin cărţile de specialitate. Hieron, regele Siracuzei, porunci să-i se facă o coroană de aur cântărind 9,7 kg. Ca să afle dacă giuvaergiul n'a înlocuit cumva o parte din aur cu argint, Arhimede, scufundând coroana în apă, constată că ea cântăria cu 612 gr. mai puţin. Ştiind că densitatea aurului e de 10,47, să se afle: cât aur şi cât argint cuprinde coroana?

Câte noţiuni, din alte domenii, se urzesc în această problemă! Din fizică: principiul lui Arhimede, ideia densităţii. Din istorie şi cu preciziuni geografice: Hieron al Siracuzei, războaiele punice, rolul Siracuzei şi al lui Arhimede în acest război. amintirea oglinzilor convexe, ca lature atinsă de sfera fizicei.

Dacă şi matematicile ne pot da ocazii de a trece nu numai în domeniul ştiinţelor materiei, dar şi în acela al ştiinţelor noologice, ca istoria, desigur toate celelalte ştiinţe de fapt pot oferi astfel de cazuri celui care ştie să le vadă şi caută să le stabilească.

Corelaţia între studii de categori deosebite.—Este evident că legăturile dintre ştiinţe nu sunt închise *numai în cercul familiei lor mari.* Ştiinţele materiei au raporturi cu cele ale spiritului.

Geografia, în special, le uneşte cu deosebire, ca raze concentrice ale interesului său întreg şi multiplu. Ea are o faţă întoarsă către natura obiectivă, alta către om către firea şi faptele lui.

Considerată ca un ochiu al *istoriei*, care trebue să ştie *unde* s'a întâmplat fenomenul vieţii colective omeneşti, precum trebue să ştie şi *când* s'a întâmplat, geografia are cu istoria atâtea raporturi de interdependenţă logică, încât nu se pot despărţi, fără pagubă pentru amândouă. Caracterul şi destinul

popoarelor, felul ocupaţiilor şi destoiniciilor lor, sunt determinate şi explicate, în bună parte, prin situaţia lor geografică, prin configuraţia solului, prin apropierea lor de mare ori de munţi, de şesuri şi de râuri, prin clima şi productivitatea pământului.

Pe de altă parte, cum să nu se vadă invitaţia de a face excursii în domeniul *geologiei*, *botanicei*, al *fizicei* şi al *astronomiei*, când se studiază situaţia geografică a unei ţări şi se explică trăsăturile ei caracteristice din punctul de vedere al faunei şi florei? Tot aşa de firesc se pare naturalistului, când studiază fiinţele, în varietatea formelor de alcătuire morfologică şi de viaţă, să arate schimbările condiţiilor lor biologice, determinate de situaţia geografică generală a unei regiuni.

Totul este în tot. Treceri din sfera ştiinţelor noologice în aceia a ştiinţelor cosmologice, aşa de necesare în geografie, care leagă studiul pământului cu acela al omului, se prezintă ca firesti şi în cazul altor studii.

Istoria, cum s'a mai observat în treacăt, oferă tuturor ştiinţelor uşi deschise în calea lor, oricât de deosebite ar fi punctele lor de plecare. Problemele, teoriile, hipotezele fiecărei ştiinţe au apărut succesiv în inteligenţa omenească în legătură cauzală cu o întreagă stare generală de cultură a unei epoci. Toate ştiinţele au astfel nevoia şi prilejul de a se adresa istoriei, după cum şi istoricului i se prezintă dese ocazii să vorbească despre ideile şi aplicaţiile celorlalte obiecte de studiu, cari dau unui timp nota particulară a civilizaţiei sale.

Studiul limbilor, apoi, filologia, cu toate ramurele ei, ocupându-se de cuvinte, aceste simboluri ale noţiunilor, cari se raportează la lucruri şi fenomene fie din lumea fizică, fie din cea morală, e nevoit să facă abateri interesante şi instructive în toate câmpurile cunoştinţelor omeneşti, cu prilejul explicării vorbelor, a raportului dintre gândire şi limbaj, sau a conţinutului literar al unui autor. În cuvinte, în limbă, e depusă toată experienţa sufletească a omenirii, în diferitele as-

pecte ale vieţii, e depus tot tezaurul ei de sentimente, de aspiraţii, de gândiri.

Repetăm scopul acestor amintiri şi referiri, acestor asociaţii. Când profesorul de limba română dă, ca subiect de compoziţie, descrierea unei bătălii deja studiate de curând la istorie, sau aminteşte în cursul explicaţiei sale de un eveniment istoric, de un autor străin sau de o scriere cercetată sau care se cercetează atunci la literatura franceză, latină ori germană, etc.; când profesorul de matematică utilizează, în calculele şi exemplele sale, problemele de fizică, calculul echivalenţilor mecanici,—iar la geometrie atinge cunoştinţele aflate de curând, sau pe cari le vor afla în curând elevii la mineneralogie sau cosmografie; când profesorul de geografie, vorbind de economia, clima, istoria unei ţări sau oraş mare, *repetă în scurt, din alt punct de privire, ceeace elevul auzise de curând la profesorul său de istorie, de ştiinţele naturale*, (botanica, zoologia, geologia, fizica, chimia, etc.) sau la cel de *literatură, de igienă, de economie politică, drept*, etc.;—atunci, între diferitele compartimente, ca să mă exprim astfel, ale spiritului şi creerelui, se stabilesc legături, fire de unire, linii comisurale, cari organizează multiplicitatea cunoştinţelor într'o unitate de sistem, aşa ca unele să recheme repede, la nevoie, pe celelalte.

Repetarea aceluiaş adevăr de mai multe persoane are acelaş efect asupra spiritului ca şi confruntarea martorilor în faţa justiţiei, când aceşti martori depun uniform. Nu numai că adevărurile, repetate de mai multe isvoare, se imprimă mai adânc în minte, din cauza legii elementare a *repetării* şi din cauza plăcerii elevilor de a auzi şi pe domnul profesor de geografie spunându-le ce le-a spus domnul profesor de literatură; dar ceva mai mult: acele adevăruri, confirmate prin repetarea mai multora, nasc convingerea că *aşa este*, în grad cu atât mai mare cu cât numărul profesorilor ce-l repetă e mai mare.

Aplicarea practică a corelaţiei în facerea lecţiilor.

Pentru punerea în practică a ideii corelaţiei, o condiţie de îndeplinit este ca profesorii să aibă mijlocul de a se informa despre cunoştinţele ce au elevii la diferitele obiecte de studiu, până în acel moment.

Un mijloc ar fi consultarea condicei în care fiecare profesor, odată cu semnarea prezenţei sale, însemnează obiectul lecţiei. E incomod şi insuficient.

S'a recurs la *tabele* sinoptice, în cari se indică sumar părţile din programă ce sunt a se preda la fiecare obiect, în timp de o lună două, împărţite pe săptămâni [1]).

Chiar indicaţiile acestor tabele nu sunt suficiente. Ele spun numai, în titluri generale, subiectele despre cari s'a tratat, ori se va trata. Dar cum s'au tratat acele chestii, *ce* s'a spus sub acele titluri generale, *ce cunoştinţe* s'au comunicat elevilor, ce fapte, ce exemple, ce date, ce exerciţii, ce aplicaţii, în ce extensiune, asta nu se poate vedea din cercetarea tabelelor.

Ca să se afle dela elevi, prin întrebări, e nepractic şi pierdere de timp.

Un mijloc de informaţie, care evită multe ne-ajunsuri, este *consultarea manualelor* puse în mâinile elevilor la diferitele obiecte. Chiar când profesorii se abat dela ele, pe ici pe colo, tot la ele se raportează, tot pe ele se bizue, când, după facerea lecţiei, cere elevilor să şi-o prepare acasă, şi tot la ele recurge elevul când trebue să-şi revadă, în mod solid şi temeinic, cunoştinţele.

Manualele pot fi mijlocitoarele între profesori şi elevi, spre a pune pe fiecare profesor în curent, aproximativ, cu felul şi

1) Un exemplu de astfel de *tabele de corelaţie* s'a publicat în *Anuarul Seminarului Pedagogic Universitar din Iaşi* pe anul 1899 — 1900.— Bucureşti, Imprimeria Statului, 1901.

întinderea cunoştinţelor unei clase, la fie-care obiect de studiu.

Când un profesor de geografie, bunăoară, atinge o chestie de istorie la o clasă, şi voeşte să ştie dacă şi întrucât acea chestie a fost tratată la acel obiect, întreabă manualul de istorie al clasei.

Natural, nu este exclus cazul ca asupra acelei chestii el să dea un fapt mai mult, un amănunt interesant, care poate nu s'a spus de profesorul de istorie şi nu se găseşte nici în carte. Dar informaţia dată de manual i-a putut servi ca să ştie că cel puţin chestia a fost atinsă şi în ce fel, şi cât.

Pe cât permite programa — şi ar fi bine, firește, ca ea să permită cât mai mult, — este foarte recomandabil ca chestiunile tratate la diferitele obiecte, să fie puse în o ordine de *corespondenţă* şi *paralelism*. Profesorii de limbi să predea, cam în acelaş timp, aceleaşi chestii de gramatică sau de sintaxă. Comparaţia între spiritul diferitelor limbi s'ar putea face în mod spontan, chiar de elevi. Ajutorul intenţionat al profesorilor ar fixa înţelegerea.

Asemenea, în sensul acestui desiderat de paralelism, odată cu predarea *istoriei Grecilor* s'ar preda *geografia greacă*; şi când, la istoria greacă, s'ar vorbi de bătălia dela Maraton, s'ar căuta, la studiul limbei latine, să se citească din *Autori* pasagii relative la această bătălie, din Corneliu Nepos s'ar traduce cele spuse despre Miltiade.

Tot în legătură cu istoria Grecilor s'ar citi, la limba *franceză*, poveşti relative la eroii greci, la Hercule, şi alţii.

La *desemn*, şi chiar la modelaj [1]), s'ar reproduce columne grece, capiteluri dorice, etc.

Desemnul ar putea găsi şi alte ocazii de a urmări mersul celorlalte studii, ajutându-le. S'ar putea desemna, câteodată,

---

1) Exemplu notat în *Tabela de corelaţie* a şcolii Seminarului pedagogic condus de prof. Rein (Iena).

harta ţării de care se ocupă atunci geografia, ori vre-o maşină de care se vorbeşte la studiul chimiei, şi altele.

Cuprinsul temporar al acestui paralelism între diferitele studii s'ar putea chibzui, din când în când, de profesori în conferinţele lor, cari astfel ar căpăta şi un înţeles pedagogic.

Nu mai este, în principiu, nevoie să se adauge că abaterile incidentale dela subiectul principal, pentru asociarea cunoştinţelor, nu trebuie să depăşească scopul unei simple legături, prin reîmprospătarea cunoştinţelor ori prin un adaus de informaţie dat *în treacăt.*

Aceasta este o chestie de tact şi de simţ al proporţiei, care se câştigă prin o sinceră şi conştiincioasă autocritică, în cazul când sfatul unui observator experimental, din afară, lipseşte, şi când profesorul e călăuzit de un spirit just orientat în doctrinele pedagogice, şi de dorinţa propăşirii în arta didactică

CAP. XXIII.

PROBLEMA CONCENTRARII STUDIILOR SAU A ORGANIZĂRII INVĂŢĂMÂNTULUI

Diferitele principii de organizare a învăţământului

Problema cu deosebire esenţială, spre deslegarea căreia se îndreptează, în mod necesar, reflexiunea pedagogică în studierea tuturor celorlalte chestiuni constituitive ale Didacticei, este marea întrebare fundamentală :

Spre ce ţintă cultural-pedagogică finală se va îndrepta mulţimea variată a tuturor materiilor din programa şcolii secundare ? Şi cum se va înjgheba alcătuirea lor, cantitativ şi funcţional, spre a tinde efectiv la realizărea scopului lor comun ?

Este vorba aci de o legătură mai profundă între materiile de învăţământ, decât se cerea la aplicarea principiului *corelaţiei*.

Legătura stabilită prin corelaţie era de natură relativ simplă, numai asociativă, rămânea la suprafaţă ; am putea-o numi *statică*, în comparaţie cu legătura ce o reclamă principiul care urmăreşte polarizarea către un anumit scop sau cristalizarea lor după un anumit sistem de cultură umană.

Pecând în corelaţie e destul ca ideile şi stările de suflet să se lege între ele, spre a se păstra mai bine şi a se rechema mai uşor unele pe altele, iar rezultatele educative mai înalte se consideră ca simple consecvente firesti ale asociaţiei stabilite, în noua preocupare pedagogică, formulată în problema

concentrării studiilor se urmăreşte realizarea unui scop cultural-pedagogic anumit, prin felul de grupare şi de manevrare, de ordonare şi coordonare, de înlănţuire şi de mişcare educativă a diferitelor categorii de studii.

E vorba de o adevărată *organizare* a învăţământului, în înţelesul real al cuvântului.

O chestiune aşa de vitală pentru şcoală, nu poate fi lăsată la voia întâmplării, să fie soluţionată empiric de sugestiile momentului.

Trebuie să se caute şi să se formuleze conştient principiul care trebue să misce masa faptelor şi cunoştinţelor spre o formă de organizare determinată.

Tot complexul de idei ce constitue învaţământul se poate considera astfel ca un material dat spre a fi organizat în o unitate vie, cu o constituţie hotărîtă, cu *un suflet.*

Consultând istoria învăţământului, găsim că trebuinţa firească a minţii de a introduce unităţi în multiplicitate şi o finalitate în aparenţele realităţii, a dus la două organizări de studii, mai importante, bazate pe consideraţii teoretice, şi susţinute cu argumente considerabile: *clasicismul* şi *realismul.*

Tendinţele şi curentele lor sunt încă de actualitate, sub o formă sau alta.

Realismul voeşte să pună ca centru al învăţământului ştiinţele exacte, naturale, fizico-chimice, matematice.

Clasicismul: limbile şi literaturile—fie antice, fie moderne, sau amândouă la un loc.

La aceste două forme istorice de organizare a învăţământului, înaintarea culturei şi a cugetării pedagogice a mai adăugat alte două, inspirate de nouile atitudini ale spiritului modern faţă de idealurile educaţiei.

Un sistem de organizare, privind mai mult omul în raport cu viaţa şi evoluţia socială, şi accentuând mai mult necesitatea adaptării lui la idealurile etice şi naţionale, pune în centrul studiilor şcolare disciplinele menite a desvolta sentimentele superioare ale naturei orăşeneşti: literaturile şi istoria, în special

cele referitoare la naţiunea proprie, religia, etica şi psihologia cu ştiinţele filosofice, instrucţia cetăţenească, sociologia.

Acesta e principiul humanist modern, sau *social-etic şi naţional.*

Al doilea — în ordinea numerică totală, al patrulea — sistem al concepţiei pedagogice moderne pentru organizarea învăţământului, pune accentul asupra facultăţilor active în desvoltarea omului, şi îndreptează toate mijloacele de instrucţiune şi de educaţie ale şcolii spre exercitarea voinţei, spre formarea puterilor de iniţiativă ale personalităţii umane.

Acesta e principiul *activismului pedagogic.*

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. XXIV

Clasicismul ca principiu de organizare al învăţământului.

Înţelesul cuvântului «clasic». Clasicismul pedagogic: antic şi modern. — Efectul cultural-pedagogic esenţial şi „specific" al literaturelor clasice. Raportul acestui efect cultural specific faţă de coprinsul de cultură genetală şi social-morală al literaturilor. — Clasicismul modern: literatura naţională şi literaturile străine. — Criteriul pentru alegerea literaturilor moderne străine ca studii obligatoare în şcolile de cultură generală.

Cuvântul «clasic», îşi schimbă accepţia după ordinea de idei în care e întrebuinţat.

In literatură şi în diferite arte are alt sens decât în pedagogie.

Prin originea lui etimologică raportându-se la *clase*, la şcoală, a început prin a însemna studiile obişnuite în Învăţământul şcolar, în *clasele* elevilor, pentru a ajunge să semnifice modelele demne de imitat în literatură.

Şi fiindcă obiectul de studiu fandamental al şcolii la începutul evului modern, în epoca Renaşterii, şi înainte, în toată lunga perioadă de timp a Evului mediu, a fost limba latină, şi apoi scriitorii cari au ilustrat-o, aceşti autori au luat numele de *clasici*, în amândouă înţelesurile, în acel indicat de etimologia cuvântului, fiind obiectul *claselor*,, cât şi în acela de modele demne de a fi imitate, fiind călăuzele bunului gust literar, criteriul frumosului în creaţia poetică.

Alături cu termenul de *clasic* şi *clasicism*, studiile limbii şi literaturei artice — la început numai latine, — au mai luat denumirea de *humanităţi*. *Humanismul* pedagogic era sinonim cu *clasicismul*. De fapt în *humanism* se cuprindea ceva mai mult, un ideal de educaţie, pentru care autorii clasici servlau ca mijlocul cel mai natural. Era doar vorba de a armoniza vieaţa omenească după modelul vieţii antice, şi aceasta nu se putea face mai bine prin nimic altceva, decât prin studiarea operelor literare în cari se găsia oglindit modul de a fi, de a gândi, de a simţi, de a lucra al sufletului antic.

Humanismul a căpătat o amploare teoretică şi mai strălucită, când s'au deschis tezaurele literaturei eline, cunoscute de puţini în timpul Renaşterii, devenite centre de radiare luminoasă şi de atracţie morală în secolul 18-lea, în epoca neo-humanismului.

Treptat cu creşterea literaturilor *moderne*, a apărut în cadrul concepţiilor pedagogice o nouă formă de clasicism şi de humanism, acela care se putea constitui din capetele de operă ale spiritului literar modern.

In accepţia de modele demne de admirat şi de imitat, se ridicau şi în Italia, şi în Franţa şi în Anglia producţiile geniilor poetice şi ale imaginaţiei scritorilor noui, cari îşi îmbrăcau creaţiile lor literare în haina nouă a limbei lor materne.

Pelângă clasicismul antic se constituia, pe o bază solidă, *clasicismul modern*, care îşi afirma dreptul de a servi la formarea sufletului omenesc, alături de operele clasicităţii antice, cu atât mai mult că, născute din sufletul modern, operele lui puteau mai direct să-şi întărească influenţa asupra epocei lor.

Prin tendinţele lui educative asupra omului, clasicismul modern devine o ramură a humanismului, dar întru cât îşi întemeiază puterea pe studiul limbilor şi al literaturilor, îşi păstrează un caracter propriu, deosebit de humanismul definit mai înainte, în accepţia lui *social morală*.

Efectul cultural educativ «specific» al literaturilor clasice.— Efectul educativ *specific* al unei categorii de studii sau de îndeletniciri intelectuale trebue căutat în caracterul particular al naturei lor.

Determinarea naturii proprii fiecărui fel de studiu este şi mai necesară atunci când, în direcţia scopului indicat de influenţa lui educativă, trebuesc concentrate şi polarizate toate celelalte studii, în o *organizare unitară*, îndreptată către acelaş ideal educativ,

Ce constitue *caracteristica proprie* a *literaturei*, ca atare, a orcărei literaturi?

Deosebit de fondul ideilor, cari aparţin atâtor preocupări intelectuale diferite şi speciale — filosofiei, ştiinţei, artei, religiei, istoriei, psihologiei, — şi care alcătueşte *materialul* operelor literare, aceea ce caracterizează anume creaţia literară, ca operă de artă, este *forma* ce se dă acestui material spre a produce efectul ultim al artei, *emoţia estetică;* e tehnica ei literară, mijloacele de cari se serveşte spre a produce impresia finală. — Cum se crează cu ajutorul cuvintelor, al imaginilor, al figurilor de stil, cu ajutorul combinaţiilor de întâmplări şi peripeţii, al desfăşurărilor de caractere, al descrierilor de tipuri omeneşti şi de scene din natură, opere de artă pline de vieaţă, în atâtea feluri de cristalizare concretă, în atâtea «genuri»: dramatic, liric, epic?

Deosebit de învăţământul material, ce-l dă cuprinsul de idei, şi care se poate câştiga şi din alte studii, aceea ce dă în *special* contactul intim cu literatura, e *simţul formei*, al *măsurei*, al *frumosului*, sub atâtea şi atâtea înfăţişări: este emoţia plăcută şi puternică a simţimântului *estetic*.

Alături de efectul cultural «specific» al literaturilor, alte rezultate culturale ale coprinsului lor. — Negreşit, repetăm încă odată, în operile marilor scriitori se cuprind toate manifestările sufletului omenesc. Unde se întâlnesc mai palpitante momente de vieaţă morală şi religioasă, decât în

creaţiile nemuritoare ale poeziei? De aceea literatura o preconizăm ca mijloc minunat pentru influenţarea sufletului în direcţia humanistă. Dar, dacă precizăm problema, găsim că întrebuinţarea literaturei în sensul educaţiei etico-sociale sau religioase, se face cu elemente luate de dânsa din domeniul altor îndeletniciri speciale, şi că ceea-ce este specific ei, e *modul* cum utilizează materialul experienţei omeneşti, de or-ce fel, spre a produce, cu el, un anumit efect, propriu ei: emoţia artei, plăcerea estetică, frumosul.

In valoroasa sa *Histoire de la Littérature française, (Avant-Propos)*, d. **Lanson** ne spune: «En littérature, comme en art, on ne peut perdre de vue les oeuvres, infiniment et et indéfiniment réceptives et dont, jamais personne ne peut affimer avoir épuisé le contenu ni fixè la formule. C'est dire que la litterature n'est pas objet de savoir: *elle est exercice, goût, plaisir* [1]). On ne la *sait* pas, on ne *l'apprend* pas: on la partique, on la cultive, on l'aime» [2]).

Educaţia estetică este, negreşit, esenţială, însemnează mult în cadrul unei educaţii complecte. Dar *esteticismul exclusiv înţelege or-cine că este unilateral şi insuficient.*

De accea, apologiştii competenţi ai valorii educative a literaturilor au depăşit, în elogiile lor, cadrul restrâns speciiic al caracteristicei operelor de artă literare, şi au considerat înrâurirea literaturii şi din alte puncte de vedere.

Aceasta o face însuşi dl. Lanson, al cărui simţ pedagogic nu e mai prejos de cel literar, când observă: «La littérature est, dans le plus noble sens du mot, une vulgarisation de la philosophie, c'est par elle que passent à travers nos sociétés tous les grands courants philosophiques, et qui déterminent les progrès ou du moins les changements sociaux; c'est elle qui entretient dans les âmes, autrement déprimées par la nécessité de vivre et submergées par les préocupations ma-

1) Sublinieriea acestei fraze este a autorului cărţii de faţă.
2) Sublinierile din această frază sunt ale D-lui Lanson.

terielles, l'inquietude des hautes questions qui dominent la vie et lui donnent sens ou fin. Pour beaucoup de nos contemporains, la réligion est évanouie, la science est lointaine; par la littérature seule leur arrivent les solicitations qui les arrachent à l'égoisme et au métier abrutissant».

Şi, în alt loc, întrebuinţează chiar, în ghilemele, cuvântul ce ne interesează cu deosebire, ca termen technic al directivei noastre pedagogice: *elle «humanise»*... [1])

La aceiaşi încheiere ne duce şi cercetarea folosului educativ al cunoaşterii literaturilor antice. Atât sub forma de legi şi porunci, ca în cugetarea ebraică, la începutul ei, dar mai ales sub formă de sfat raţional şi de filosofie, în perioada ei de înflorire la Greci, literatura antică oferă spiritului, în mod sugestiv şi pătrunzător, cum observă *Th. Zielinski* [2]), *regulele şi condiţiile de vieaţă normală ale oricărei societăţi*, prescripţiile moralităţii, principiile Eticei.

Dela perceptele morale ale lui Chiron: «cinsteşte pe Zevs şi pe ceilalţi zei», «respectă pe părinţii tăi», şi dela atâtea maxime formulate în poezia lui Pindar, Eschil, Herodot, Sofocle, până la Socrate, creşte comoara de sugestii îndreptate spre raţionalizarea vieţii omeneşti. Socrate şi urmaşii lui pun coronamentul unei desvoltări a cugetării morale, care întăreşte credinţa în temeinicia raţională a virtuţii şi datoriei. Filosofia stoică, mai ales, pe care s'a sprijinit în special conştiinţa Romei şi a scriitorilor ei, înalţă şi susţine sufletul în regiunile curate ale unui ideal de demnitate omenească şi de ne-atârnare morală, din care şi azi ne putem întări forţele sufletului în luptele grele ale vieţii. Şi înţelegem pentru ce primii cugetători ai creştinismului au putut să zică: «Domnul D-zeul nostru, în dragostea şi grija lui de omenire, a dat, înainte de venirea lui Hristos pe pământ, Iudeilor legea şi Elenilor filosofia» [3]).

1) *Avant-Propos*, pag. VIII. Ediţia din 1916.
2) Profesor — acum poate *fost* — la Universitatea din Petrograd.
3) *Th. Zielinski*, Die Antike und wir, pag. 83, sq.—Ed. 1911.

Efectul specific al literaturilor față de alte rezultate culturale al coprinsului lor. — Prin considerațiile filosofice, sociale, morale, semănate în operele lor, își aduc literaturile contigentului lor cel mai valoros de influență în educație. La această concluzie se reduce și apologia ce le-o face *Paulsen.* «Cuprinsul vieții unui om nu stă în funcțiunile vegetative și animalice, ci în vieața lui spirituală. Aceasta însă e determinată de raportul lui către vieața istorică, în cuprinsul și formele ei: ca stat, biserică, societate, familie, etc. Felul deosebit, cum el își însușește vieața istorică a timpului și țării sale, și o preface în un conținut particular de vieață proprie, aceasta ne interesează la un om... Cum s'a adaptat el la marile forme ale vieții, în ce raport a stat față de familie, de cercul social, de comunitatea economică, de comună și stat, de legăturile bisericești, religioase, iată ce determină cuprinsul vieții lui. Și valoarea vieții lui atârnă de modul cum a deslegat problemele puse lui față cu toate acestea».

Foarte justă argumentare. Ce urmează însă din această accentuare a factorului *sociologic* și *etic* în valorificarea vieții omenești? Că *literatura atunci va deveni educatoare, în gradul cel mai înalt, când în operele ei se va releva, în mod statornic și efectiv, acest raport filosofic și etic.*

Recunoaștem adevărul celor spuse de Paulsen că: «la cunoașterea oamenilor și a lucrurilor și a raporturilor omenești ne ajută mai mult ocuparea cu limbile, cu operele literare și istorice, decât ocuparea cu liniile și numerile, cu pietrile și buruenile». Dar adăugăm că îndeletnicirea sistematică și directă cu spiritul omenesc în *psihologie, logică, estetică, etică, sociologie, istorie,* înlesnește în mod special și precizează înțelegerea acelor raporturi indicate în literatură, și duce *și mai drept* la ținta urmărită de scopul concentrării și armonizării studiilor.

Pentru acest scop cultural pedagogic principiul clasicismului, singur, este unilateral și insuficient.

Clasicismul modern. — Literatura națională și literaturile străine. — Nu e fără interes întrebarea: în ce ar consta clasicismul modern, nu luat în abstract, ci considerat pentru trebuințele noastre culturale și școlare? La ce literaturi moderne să recurgem, ca să ne adâncim sufletul în creațiile literare ce oglindesc geniul omenesc în manifestările caracteristice ale popoarelor moderne?

În prima linie, firește, este evidentă necesitatea de a lua *cunoștință de noi înșine*, de *viața noastră sufletească națională*, din care a crescut și s'a înfiripat *literatura românească*, scrisă în limba noastră maternă.

Or-cât ar fi ea de nedesvoltată, lipsită de capete de operă de valoare mondială în diferitele genuri literare, ne înfățișează destule opere prețioase, cari nu pot fi înlocuite cu cele mai capitale producții ale literaturii universale, în ce privește valoarea lor documentară ca oglindire a simțirii, a gândirii, a tendințelor, a caracterului vieții noastre naționale.

Și deosebit de acest merit exclusiv, ca mijloc de cunoaștere de noi înșine și ca mijloc de perfecționare a instrumentului de expresiune sufletească, literatura română nu e lipsită nici de producții, cari pot sta alături cu operele de seamă ale literaturilor străine.

Totuși ne cunoaștem lipsurile; și mai știm că, chiar de am avea o literatură mult mai desvoltată și mai bogată în toate genurile creației literare, scopul urmărit de lărgirea cercului culturei generale și de trebuințele educației complecte cere să nu ne închidem mintea în limitele orizontului nostru tradițional, ci să privim lumea spiritului omenesc sub aspectul variat pe care îl oferă civilizațiile cele mai de seamă ale epocei moderne.

Natural, nu ne vom încumeta să le cuprindem pe toate în cadrul, fatal restrâns, al unor programe de învățământ, chiar cu caracter de cultură generală. Va trebui să alegem dintre toate limbile și literaturile moderne una, cel mult două, ca element *obligator* de cultură generală, lăsându-le pe celelalte la alegerea facultativă a doritorilor de orizonturi culturale străine.

Ce literaturi şi limbi străine să se înveţe obligator în şcoli?

Alegerea limbilor şi literaturilor moderne obligatoare în învăţământul public al ţării, trebue făcută după un criteriu, în care intră, în mod necesar, consideraţii de ordine de stat, alături de cele de ordin cultural-pedagogic.

Din punctul de vedere general cultural, se impune, în mod nediscutabil, alegerea acelor literaturi, cari au un trecut istoric mai strălucit şi o bogăţie de creaţii literare mai vastă şi mai valoroasă.

Acestea sunt, fără îndoială, literaturile franceză şi engleză.

Din punctul de vedere special educativ, al sufletului etnic, se impune alegerea acelor literaturi cari resfrâng în operele lor un suflet înrudit, ale cărui forme de creştere şi de manifestare pot stimula şi sprijini mai uşor creşterea spontană a sufletului nostru naţional, prin o înţelegere intimă mai repede şi mai adâncă, şi prin sugestia firească a simpatiei dispoziţiilor similiare înnăscute.

Această însuşire o au, în cel mai înalt grad, literaturile popoarelor neo-latine.

Dintre ele, acea care a servit istoriceşte cu mijloc firesc de desvoltare a sufletului şi a culturei noastre naţionale, a fost *limba şi literatura franceză.*

Cea mai vastă literatură, cu alt caracter decât pur latin, este incontestabil cea *engleză.* Numai Shakespeare singur trage în cumpănă aproape cât întreaga literatură germană, din care, afară de Goethe, cu greu iese câte un autor în relief marcant ca valoare de interes universal omenesc. Originalitatea şi spontaneitatea atâtor manifestări şi curente, literare. cari indirect pe cale franceză, sau direct au influenţat cugetarea şi literatura mondială, ridică geniul anglo-saxon la un nivel de lumină culturală, care atrage fără voe privirile spiritului ce caută orientări spre orizonturi largi de civilizaţie solidă şi superioară.

Geniul anglo-saxon mai arată, prin natura limbei sale,

afinităţi congenitale cu cel latin, cari fac mai uşoară pentru noi pătrunderea şi asimilarea manifestărilor lui în literatură.

Şi dacă, la toate aceste condiţii favorabile de apropiere sufletească şi de utilitate educativă, se adaugă şi împrejurarea, deloc neglijabilă, că limba engleză, prin simplitatea formelor ei sintactice şi gramaticale, şi prin mulţimea vocabulelor de origine latină, e limba cea mai uşoară de învăţat, pentru noi, dintre toate limbile străine, afară de cele neolatine, se pare cu totul îndreptăţită mirarea că n'a fost pusă în învăţământ alături de limba şi literatura franceză, ca obiect de studiu obligator, dacă se menţine ideea — nu fără temeiu — că trebuesc culturei noastre două limbi şi literaturi străine moderne, deosebit de cea naţională.

Explicarea faptului că, în loc de limba şi literatura engleză s'au pus în programul şcolilor de cultură generală limba şi literatura germană, de o valoare relativ inferioară şi mult mai anevoe de asimiliat, se găseşte în consideraţii de ordin politic şi de stat, cari cad şi ele în balanţa hotărârilor de organizare a învăţământului public, orcât de vremelnică şi schimbătoare ar fi influenţa lor.

După războiul dela 1870—71 în contra Franţei, Germania, victorioasă, cucerise egemonia politică în Europa. Constelaţia alianţelor politice internaţionale, de o parte, necesităţile desvoltării economice, de altă parte, unite cu combinaţiile diplomatice, străine de tendinţele poporului, şi cu oare-cari îndrumări afective ale unei părţi din sferele conducătoare, ne-au dus în cercul de înrâurire directă a Germaniei şi a spiritului ei, atunci exuberant de beţia triumfului şi de speranţa dominaţiei universale.

Acea stare de suflet din istoria omenirii a trecut.

Raţiunea de a fi politică a raporturilor intime culturale cu Germania, care explica obligativitatea — de altfel fără folos — a învăţării limbei germane în şcolile publice, a încetat. Sfera în care se mişcă vieaţa politică internaţională a Ro-

mâniei nu mai este Germania, care s'a opus cu înverşunarea forţelor ei sdrobitoare, până la crimă, la isvodirea aspiraţilor şi drepturilor noastre naţionale de unire; ci este Franţa şi Anglia, cari, unite, ne-au ajutat să ne realizăm visul istoric al întemeierii unui singur stat etnic din toate elementele neamului românesc.

Deci, pelângă consideraţiile de ordine pur culturală şi pedagogică, se adaugă şi cele politice şi de stat, ca să ne îndreptăm spiritul către creaţiile geniului franco-englez, când e vorba de a căuta elementele cele mai de seamă ale literaturilor moderne, spre a alcătui acel *clasicism modern* necesar culturei noastre generale. [1]).

---

1) Noua reformă a învăţământului, prin Legea dela 1928, a făcut un pas înainte în această direcţie. Alăsat limba franceză, ca limba modernă obligatoare pentru toţi elevii, iar ca a doa limbă modernă *obligatoare* a pus germana *sau* engleza, la alegere, după şcoli.

Măsura nu e lipsită de raţiune practică. Limba germană va putea fi aleasă ca obligatoare mai cu seamă în şcolile din acele regiuni ale României Mari unde contactul mai direct cu poporul german sau cu populaţiile germanizante îi face simţită necesitatea şi înlesneşte învăţarea ei.

CAP. XXV

Realismul ca principiu de organizare a învăţământului.

Raţiunea apariţiei realismului în vechiul organism clasic al învăţământului. Dosvoltarea şi tendinţa lui de dominaţie — Realismul şi cultura generală. Sistemul realismului pedagogic formulat de H. Spencer. — Critica principiului realist.

Partea slabă a clasicismului, fie vechiu sau modern, stă în unilateralitatea scopului său specific.

Emoţia şi cultura estetică, oricât de însemnate ar fi pentru înălţarea vieţii, pentru fericirea omului, pentru înnobilarea pornirilor sociale, sfera lor nu acoperă limitele coprinsului, atât de variat şi de complex, al vieţii şi al sufletului.

Ca să se poată susţine mai departe, în evoluţia culturală a timpului, a trebuit să caute a-şi întemeia soarta şi pe contribuţia ce aduce la formarea inteligenţei şi a inimei, prin mijloace cari nu sunt proprii ale sale ci aparţin altor discipliu şi altor îndelitniciri educative. S-a căutat să se arate cum prin literaturi se înmulţesc cunoştinţele în toate domenile şi cum se desvoltă sentimente superioare, altele decât al frumosului: sentimentul religios, al binelui, al milei, generozităţi, dreptăţii, iubirii de patrie; se dau imbolduri către jertfe şi eroism.

Lăsând la o parte laturea emoţionalităţii, care nu va duce la altă linie de evoluţie în organizarea învăţământului, şi privind ploblema numai sub aspectul orientării intelectuale în

lume găsim începuturile unui nou principiu de organizare în elementul ştiinţific pe care se sprijinea clasicismul.

Ca un auxiliar al învăţământului clasic, au intrat una câte una ştiinţele cosmologice, pe măsură ce se constituiau în sistem mai unitar de cunoştinţe. La vechea şi totdeauna în cinste matematica, cu diferitele ei ramuri, s'a adaus astronomia sau cosmografia, geografia, ştiinţele naturei, botanica, zoologia, fizica şi chimia, fiziologia.

Puse la început în rolul secundar de ştiinţe complimentare, cerute de altfel cu tărie de spiritul şi curentul cultural al timpului, grupul stiinţelor zise «exact» s'a ridicat treptat la o atitudine de rival al clasicismului. De prin secolul 17-lea începe să se constituiască, alături de şcolile clasice, şcoli *reale* şi anume într'un mediu cultural unde spiritul clasicităţii nu era susţinut de o lungă tradiţie istorică, în Germania. [1]).

Realismul iea astfel fiinţă.

Cuvântul «realism» are înţelesuri deosebite, după legătura de idei în care apare. In filosofia generală are un înţeles; în logică, în estetică sau literatură şi artă altul. Chiar în pedagogie înţelesul lui s'a schimbat după împrejurări şi timpuri, confundându-se uneori cu învăţământul profesional, alte-ori reducându-se la o simplă procedare metodologică prin care se caută a se da spiritului cunoştinţe *reale*, în sensul de întemeiate pe directa observare şi cercetare a lucrurilor corespunzătoare ideilor; alte ori realismul însemnă, şi mai însemnează, în special ocuparea cu ştiinţele despre lucruri, *res*, *realia*, în opunere aproape exclusivă cu studiul fenomenelor spiritului; o concepţie anumită a programului.

Înţelesul luat, în ordinea de idei desfăşurată aici, este acela de *spirit dominant* şi centralizator al studiilor alcătuite pe baza cerinţei unei *culturi generale*.

Forma negativă sub care s'a prezentat realismul a fost lupta pentru micşorarea locului ce ocupa în învăţământul

1) Vezi *Istoria Pedagogiei* de *I. Găvănescul*, vol. III.

tuturor şcolelor europene limba latină, ba chiar pentru înlăturarea ei desăvârşită din cadrul studiilor constitutive ale culturei generale. Se formula opoziţia între *verbalism*, studiul limbei şi literaturei, şi *realism*.

Sub forma ei pozitivă, direcţia realistă afirma importanţa netăgăduită a cunoştinţelor relative la domenii, cărora nu li se dase, înainte, atenţia cuvenită, pentru cuvântul simplu şi destul de explicător, de altfel, că spiritul omenesc nu apucase a stabili adevăruri interesante şi legi însemnate despre fenomenele lor.

Treptat cu adâncirea nouei concepţii despre raporturile corpurilor cereşti, despre formele şi mişcările lor, despre locul globului pământesc în sistemul planetar; treptat cu înmulţirea descoperirilor şi cunoştinţelor geografice, cu îngrămădirea observaţiilor asupra proprietăţilor fizice şi himice ale materiei: treptat cu întrevederea şi realizarea foloaselor practice pentru înlesnirea şi confortul vieţii, foloase trase din stăpânirea naturei prin cunoaşterea legilor ei — trebuia să se întărească sentimentul importanţei cunoştinţelor positive despre natură şi materie şi să se accentueze nevoia de a *le acorda în învăţământ un loc*, care a crescut tot mai mult, dislocând, turtind sau expulzând alte studii din programul tradiţional al şcolii.

Este superfluu a se mai face astăzi apologia ştiinţelor exacte. Fără dânsele nu se poate avea nici o concepţie filosofică pozitivă despre lume; nici tehnica, industria, civilizaţia practică, în gradul la care le vedem. Datorim, desigur, acestei ramuri de studii şi cunoaşterea cauzelor obiective ale fenomenelor naturii, pătrunderea spiritului modern de ideia cauzalităţi — un câştig enorm pentru educaţia intelectulă a omului; şi-i mai datorim toate înlesnirile vieţii practice, toate utilităţile, stăpânirea de fapt asupra materiei, asupra naturii. A nu recunoaşte valoarea şi importanţa lor în învăţământ ar fi o absurditate.

Realiştii extremi însă, nu se mulţumesc numai cu atât, ei vor să reducă, principial şi în esenţa lui, de se poate, tot învăţământul numai la ştiinţe; sau mai just, să facă din ele centrul şi baza culturei şcolare.

E vorba, bine înţeles, de cultura *generală*, de formarea omului ca om, aşa cum cerea şi cultura clasică; nu de formarea unui specialist. Realismul îşi câştigase o parte apreciabilă din însemnătatea lui şi din atenţia ce i se acordase prin laturea lui *practică*, prin aplicaţiile lui la vieaţă, prin aspectul lui profesional. Ca atare putea foarte bine să-şi păstreze un loc *alături* de clasicism, stând fie-care pe terenul său deosebit, fără să se ciocnească, fără a cădea în conflict.

Profesionalismul însă nu putea satisface până la urmă tendinţele, s'ar putea zice ambiţiile unui principiu de reformă culturală a omului.

Principial se ridica, în faţa culturei clasice a omului, un sistem nou de *cultură generală*, acela care se poate realiza prin *ştiinţă*, nu prin literatură. In faţa scopului, relativ îngust, al formării gustului literar şi sentimentului estetic, se formula un scop mai larg şi mai impunător: *formarea omului pentru vieaţă* — pentru vieaţa complectă — spune un reprezentant de seamă al acestui curent, *Herbert Spencer* [1]).

Din principiul: «*scopul educaţiei este a ne prepara pentru vieaţa complectă*», deduce Herbert Spencer rolul învăţământului şi al şcolii: ce trebue să se înveţe, în ce măsură, *în ce ordine ierarhică*.

Şcoala, ca instituţie de educaţie, trebue să pregătească pentru vieaţa complectă, să orienteze pe om în diferitele domenii ale mediului, în diferitele feluri de activităţi ce constituesc vieaţa omenească, şi anume în fie-care din ele în raport cu importanţa lor pentru conservarea şi desvoltarea vieţii.

Discutând problema *valorii relative* a studiilor, s-a arătat principiul utilitarismului pedagogic al lui Herbert Spencer, care se înfăţişează acum ca principiu al realismului în organizarea

1) *De l'Education* intellectualle, morale et physique, ed. XIII, 1908.

studiilor. Ca centru al învăţământului se pun ştiinţele cosmologice, începând seria valorilor cu cele mai însemnate din punct de vedere al folosului biologic.

Construind perfect logic sistemul său didactic, marele filosof englez pune în centrul centrului ştiinţele ce se ocupă chiar cu vieaţa ca atare şi cu legile ei: biologia, fiziologia; urmând cele ce dau mijloacele susţinerii ei: chimia, fizica, mecanica ştiinţele naturale.

Toate ştiinţele materiei cari adaptează pe om la condiţiile şi legile mediului fizic, sunt puse în frunte, având rândul precăderii, căci contribuesc la conservarea vieţii. Şi orce ar mai trebui mai departe pentru realizarea unei *vieţi complecte*, cel dintâiu lucru care trebue asigurat este *existenţa* aceste vieţi înseşi.

In al doilea rând vin ştiinţele cari ajută a orienta pe om în mediul social-uman, ca pedagogia, istoria, sociologia, dreptul, etc.

In al treilea rând, artele, cultura estetică şi religioasă, cari împlinesc cadrul vieţii complecte ca părţi integrante ale ei.

Este un sistem încheiat de cultură generală.

Obiecţii aduse realismului. — Incontra realismului, ca principiu exclusiv de organizare a studiilor, s'au admis multe argumente, unele deduse din felul cum se concepe influenţa educativă a diferitelor ştiinţe asupra spiritului.

Nu mi le însuşesc pe toate. Când d. ex. *Fouillée*, în interesanta sa scriere *l'Enseignement au point de vue naţional*, combate realismul pentru cuvântul că învăţarea ştiinţelor ar fi lăsând spiritul în pasivitate, critica eminentului cugetător şi scriitor francez se îndreaptă mai mult în contra *unei metode* de predare a ştiinţei, decât încontra ştiinţei ca atare. Metoda care lasă spiritul pasiv, ţinându-l numai în raport de receptivitate, nu este apanajul exclusiv al ştiinţelor; ea poate atinge şi predarea limbilor şi a literaturilor. Şi dacă în studiul aces-

tora se găseşte că spiritul e ţinut mereu în acţiune, trebuind mereu să elaboreze ideile ce i se cetesc ori se traduc, fie spre a le înţelege fie spre a le exprima, nu e mai puţin adevărat că se poate concepe—şi chiar există — o metodă care face şi în predarea ştiinţelor aproape acelaş serviciu educativ, ţinând spiritul mereu treaz şi în acţiune, excitându-l cu întrebări, în modul de a prezenta fenomenele, de a căuta şi formula legile lor.

Şi ştiinţele experimentale şi cele descriptive, ca şi matematicele pot contribui la desvoltarea spontaneităţii mintale, după cum s'a arătat într'un capitol anterior.

O altă obiecţie, făcută realismului de pedagogul şi filosoful *Paulsen*, se poate considera mai de grabă ca o spirituală şicană îndreptată în contra argumentelor lui H. Spencer din primul capitol al scrierii sale asupra *Educaţiei*, decât o consideraţie teoretică în chestia determinării valorii ştiinţelor în învăţământ. Paulsen se referă la un caz hazliu dintr'un jurnal humoristic: O doamnă, voind să-şi tocmească o bucătăreasă, o supune la un examen serios din chimie. Cum o să combine cu artă şi exact substanţele ce alcătuesc alimentele, fără să aibă idee de proprietăţile chimice ale corpurilor? Bucătăreasa care totuşi ştia mai bine să gătească bucatele decât savanta ce o examina, a căzut la examen.

Concluzia ar fi că una e a şti şi alta a practica. Câţi cunosc foarte bine teoria unui lucru, fără să ajungă a pune în valoare practică acea teorie! Şi poţi utiliza foarte bine în practică o lege a naturei, fără să fii în stare a-i expune formula teoretică.

Nu se vede aici că şi tachinarea lui Paulsen se îndreptează mai degrabă încontra *unei metode* de predare a ştiinţelor, decât încontra ştiinţelor ca atare? Ştiinţele se pot învăţa — şi, din nenorocire se şi învaţă, şi nu numai ele, dar şi altele — fără ca spiritul să se pună în contact cu lucrurile, spre a scoate din ele foloasele practice cerute de trebuinţele omului. Dar există şi putinţa de a le preda astfel, ca să se realizeze scopul practic. Am arătat acest mod de propunere la capitolul respectiv. Şi el se învederează în sistemul de studii organizat

în şcolile de felul celei organizate de *Dr. Reddie*, unde toată ştiinţa porneşte dela nevoi concrete şi se învaţă *în acţiune* practică, pentru deslegarea unor probleme puse de vieaţă.

Alte consideraţii ne-ar face pe noi să nu primim realismul ca centru al învăţământului. *Ştiinţele materiei nu orientează spiritul în cercul de interese cel mai direct şi mai apropiat de om*, în cercul alcătuit din raporturile interhumane, în prima linie. A fi om, a trăi între oameni, e o sarcină dela care nici un om normal nu se poate sustrage, şi deci cunoaşterea raporturilor vieţei interhumane şi sociale se impune tuturor, *în prima linie.*

Pentru sănătatea corpului, poţi să consulţi un medic şi să te încrezi în el mai mult decât în cunoştinţele tale, fatal superficiale şi fragmentare, de fiziologie; ca să-ţi faci o casă, poţi să aduci un arhitect, care te dispensează cu folos de aplicaţiile hazardate ale cunoştinţelor tale elementare de mecanică, de matematică, etc. Pentru mâncare, poţi să-ţi tocmeşti un bucătar; pentru pâine să te adresezi unui brutar; pentru lumânări, parfumerie, săpunuri, să ceri diferiţilor specialişti respectivi a te servi, deşi vei fi studiat odată, şi tu proprietăţile corpurilor, când ai învăţat chimia. Toate aceste înlesniri şi funcţiuni, întemeiate pe cunoaşterea şi utilizarea naturei materiale, poţi să le îndeplineşti destul de bine *prin mijlocirea altora*, a specialiştilor, cari s'au adaptat fiecare în parte, mai bine decât tine, la legile unei categorii de fenomene naturale deosebite. Progresul aduce diviziunea munci sociale.

Insă când e vorba de misiunea şi de sarcina specială de *părinte* şi de *cetăţean*, nu poţi pune pe altul să îndeplinească rolul tău individual, căci nu poţi să te lepezi de tine, de viaţa, de individualitatea ta. Deci, pentru raportul social şi interhauman e necesar să fie omul pregătit şi orientat bine mai înainte de toate.

Pecând ştiinţele noologice, moral-sociale se ocupă tocmai cu raportul acesta dela om la om, ştiinţele naturei ne inte-

resează mai mult ca specialişti, şi specialităţile variază dela un grup omenesc la altul.

«Oamenii nu sunt făcuţi ca să-şi întrebuinţeze timpul în a măsura linii, a examina unghiuri, a cerceta diversele mişcări ale naturei: dar sunt obligaţi a fi juşti, echitabili, judicioşi în vorbe şi fapte. *(Logique de Port Royal,* I-iul discurs)».

«Omul nu e obligat a şti dacă numărul stelelor este par sau Impar—stellarum numerus par an impar sit—dar trebue să-şi cunoască datoriile». (CICERONE).

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. XXVI

Humanismul modern. Ideia social-etică şi naţională ca principiu de unificare armonică a studiilor.

Principiu de concentrare a studiilor luat din preocupările dominante ale spiritului contimporan. — Ideia «humanistă» în matematici. In predarea ştiinţelor fizico himice. In ştiinţele naturale. In predarea Geografiei. — Humanismul în ştiinţele noologice: religie, filosofie, istorie, literatură. — Condiţia realizării concentrării humaniste: pregătirea profesorilor ca educatori.

Greutatea problemei puse de organizarea învăţământului faţa cu varietatea obiectelor de studiu, şi a tendinţelor individuale ale atâtor profesori cari lucrează asupra aceloraşi spirite a fost natural să-şi caute soluţia fie concentrând toate cunoştinţile în jurul uneia singure, sau îndreptându-le toate către acelaş scop, a cărui valoare se consideră ca nelndoioasă.

Pedagogia epocei moderne, începând mai ales din sec. 17-lea, s'a încercat să dea studiilor o direcţie unitară pe baza *ştiinţelor pozitive*, în virtutea influenţei pe care, în timpul nou au avut-o ştiinţele materiei asupra civilizaţiei.

S'a căutat să se dea şcolii şi o direcţie profesională, practică: dar s'a văzut că se depărtează dela menirea ei adevărată,

dela cultura generală, ca pregătire pentru toate carierile posibile, ca bază comună a profesiunilor sociale.

S-a mai căutat, dela început şi aproape constant, să se pue ca bază a învăţământului, studiile literare, fie vechi mai ales, fie cel puţin moderne, sau amândoă conbinate: direcţia *clasicismului*, modern şi antic.

Dar atenţia exclusivă îndreptată asupra literaturii, numai, nu se poate considera ca fiind complect educătoare, nici în acord cu tendinţa dominantă a spiritului modern. Preocuparea centrală a spiritului modern dinceînce mai accentuată pare a nu fi, în planul întâiu, nici numai ştiinţa pură, nici numai esteticismul artei şi literaturei, ci mai mult aceea ce se raportează mai intim şi mai adînc la om ca unitate socială, şi aceea-ce se apropie mai mult de sufletul colectiv, de societate.

Preocuparea de viaţa socială întreagă, mai mult decât amuzamentele literare şi decât căutarea adevărului pentru adevăr, e azi pornirea cea mai caldă şi mai puternică în sufletul contimporan. De aceea şi organizatorii practici ai educaţiei publice tind mereu a pune în centrul aspiraţiilor lor consideraţia socială, represintată buni-oară, prin ideia naţională; de aceea mai departe, pedagogia nouă caută să realizeze unificarea învăţământului de cultură generală, punîndu-i ca bază *preocuparea social-morală, cu un cuvânt umanistă.*

Astfel că, dacă e să se aleagă din nou un principiu către care toată acţiunea învăţământului secundar trebue să graviteze, polarizându-se, spre a se armoniza şi organiza; dacă e să i se dea un nou suflet, după ce i s'a dat un corp, atunci desigur acest suflet se va lua numai din aceea ce încălzeşte conştiinţa contimporană, *din preocupaţiile social-etice.*

Acest principiu de organizare şcolară se poate arăta şi în dispoziţiile *Legii* noui pentru învăţământul secundar, care pune, ca bază a învăţământului, tocmai cunoştinţele ce au legătură, directă ori indirectă, cu sufletul omenesc şi cu viaţa socială, morală şi naţională.

Armonizarea studiilor pe baza ideii humaniste.

Recunoscând, în principiu, însemnătatea ideii humaniste ca forţă centrală în organizarea studiilor, se câştigă soluţia teoretică a problemei. În educaţie, ca în ori-ce artă, însă, soluţia teoretică e numai jumătate din soluţia complectă. Pedagogia, ca toate ştiinţele practice, aşteaptă imperios ca cerinţele ei să treacă din domeniul idealităţii în acela al realităţii.

Pentru aceasta trebuesc arătate posibilităţile înfiltrării spiritului social-etic în toate ştiinţele speciale ce alcătuesc programul învăţământului secundar.

Nu voi începe cu studiile literare. Raportul lor cu sufletul, deci cu omul şi cu societatea umană, este prea evident.

E interesant să se vadă că o îndreptare de polarizare umanistă a spiritului e posibilă chiar în ştiinţele materiei, şi chiar în cele mai abstracte ştiinţe de raporturi.

Principiul humanist în aritmetică.

Matematicele trec de ştiinţa cea mai abstractă şi mai rece. Ocupându-se de raporturi cantitative între lucruri, independent de materialul lor, inteligenţa rămâne departe parcă de legăturile vieţii. Şi totuşi, un profesor de matematici, pătruns de spiritul scopului general al şcoalei, nu s'ar puteà mulţumi numai să ajungă a demonstra că suma unghiurilor dintr'un triunghiu este egală cu două unghiuri drepte, sau orice altă teoremă matematică, fără a tinde să deştepte sufletul asupra unor cauze mai adânci de interes omenesc permanent.

Chiar cu ocazia detaliilor, poate profesorul de matematici să devie educator, în sensul culturei umaniste. Iată cum ilustrează această afirmare *Fouilée* în o excelentă pagină din scrierea sa: «*L'Enseignement au point de vue national*».[1])

«Profesorii caută a expune abstract o serie rectilină de

1) Pag. 394.

teoreme, fără a distinge principalul de accesorii: geometria devine astfel un lanţ monoton, în care toate verigele par a avea aceiaş valoare. Trebue, din contră, ca profesorul să atragă atenţia şi chiar admiraţia asupra *frumoaselor* teoreme, asupra acelora cari sunt în geometrie ceia ce sunt organele dominătoare în fiziologie. Şi la aceste teoreme, dacă se poate, trebue să li se citeze inventatorii: d. e. teoremele că cele trei unghiuri dintr'un triunghiu sunt egale cu două unghiuri drepte, că laturile omoloage ale unui triunghiu ecviunghiu sunt proporţionale, că unghiurile înscrise într'un semicerc sunt drepte, sunt desigur teoreme frumoase, de o fecunditate nesfârşită, şi care, mai mult, au o valoare estetică prin legile de simetrie, de constanţă, de proporţia pe cari le relevează, prin rolul pe care-l joacă în arta desemnului. Pentru ce dar să se expue cu aceiaş nesuferită răceală ca şi întreg restul, ca pe nişte abstracţii moarte, ca pe nişte adevăruri tot aşa de plictisitoare, tot aşa de asemănătoare unele altora, tot aşa de unilaterale şi monotone, precum e că 8 şi cu 3 fac 11, 12 şi cu 4 fac 16, 13+4=17, etc.? Pentru ce, de asemenea, să nu se numească acela care a demonstrat cel întâiu aceste trei teoreme, cu atât mai mult că tot dânsul este numele unui filozof pe care elevii trebue să-l cunoască: grecul Tale *(Thales)*? Dacă îi veţi interesa istoriceşte şi esteticeşte la aceste teoreme, credeţi că va fi un timp perdut? Cu totul din contră, va fi mp câştigat printr'o aparentă digresiune, căci graţie acestei mnemotehnii inteligente şi animate, elevii nu vor uita teoremele; şi chiar de le-ar uita, tot vor reţine, ca să zic aşa, spiritul şi substanţa lor educativă.

«De asemenea, relativ la acest lucru, în aparenţă aşa de ingrat, *numeraţia*, veţi pierde timpul oare, dacă veţi arăta prin ce progrese omenirea a ajuns la sistemul actual; dacă veţi vorbi de popoare a căror numeraţie se opreşte la trei şi cari, în neputinţă de a le exprima cantităţile superioare, duc, spre a le indica, mâna la păr, vrând să arate infinitatea;

dacă veţi face să se recunoască, în formele sascrite şi grece ale singularului, dualului şi pluralului, resturile unei epoce în care se număra «unu» «doi» şi «mult»; dacă veţi spune că, punctul de plecare fiind unul şi doi, cuvântul *trei* însămna la origină: ce trece peste; patru: trei şi unu; cinci: mâna, zece; doi de cinci, două mâni; dacă veţi aminti că, în Homer, Proteu număra prin cinci trupele sale de foc, (sistem quinar); dacă veţi face să se vadă că numeraţia era încă puţin înaintată chiar la *Greci*, cari nu mergeau mai departe de *miriadă*; dacă veţi adoaga că Arhimede a compus *arenarul* său spre a-şi procura mijlocul de a specula asupra numerelor mari, de pildă de a socoti firele de nisip pe cari pământul ar fi în stare să le conţină; că limbile şi mai cu seamă bugetele moderne singure au pus în uz şi făcut familiari termenii de milioane şi miliarde; că termenii de bilion, trilion, etc., au fost creaţi în sec. XVI; că un *septilion* întrece tot ce imaginaţia poate concepe clar şi că, după un calcul a lui Crooke, dacă unităţile, din cari e alcătuit acest număr, ar defila în cantitate de 100 milioane pe secundă, trecerea acestei împunătoare mulţimi ar ţinea 408 501 731 ani, adică mai mult timp decât poate a durat, dela originea sa, sistemul nostru solar actual; în fine, că un om, care şi-ar consacra viaţa sa întreagă a enunţa sau a scrie urmarea numerilor, ar atinge deabia un miliard?

«Învăţământul ştiinţelor ar deveni în adevăr educator, după cum l-am arătat, dacă s'ar adresă astfel la imaginaţie, la sentiment, raţiune, înloc de a se adresă numai la memorie şi la raţionamentul automatic. Lămuriţi mai departe, cum numeraţia grăbeşte mersul gândirii, mai întâiu prin adunare, apoi prin înmulţire, care scurtează un şir de adunări, apoi prin ridicare la puteri, care scurtează a serie de înmulţiri.

«Numeraţia, s'a zis, înaintează pas cu pas, adunarea prin paşi repezi, înmulţirea prin sărituri, şi puterea prin un fel de sbor» [1]).

1) Bourdeau *Théorie des sciences.*

«Poate copilul, obligat de a face primele sale înmulțiri, va aveà mai puțină poftă de a căscà, dacă va avea sentimentul să adauge o torță nouă la spiritul său și aripi gândirii sale.

«Istoria cifrelor este deasemenea foarte interesantă: fiecare este un personaj care are biografia sa, iar nu acel simplu semn pe care îl cunosc copiii ca ceva mort. Zero de ex. își are odisea lui: introducerea lui ca semn negativ n'a fost nici mai mult nici mai puțin decât o revoluție.

«Pentruce n'ați spune asta elevilor? Ei vor uità de sigur aceste detalii. Și nici nu trebue să se caute a se încărcà memoria cu ele; dar le va rămâneà o impresie de interes, de plăcere chiar; ideile abstracte, astfel introduse în spiritul lor prin căi concrete, se vor gravà în el și nu vor mai eși».

Iată cum pot matematecele să devină mijloace de cultură humanistă, de desvoltare a interesului uman și social.

Acelaș lucru se poate spune de *cosmografie*, nu redusă, negreșit, numai la acele formule reci matematice, cari împedică spiritul de a vedeà frumusețea concretă a universului. S'ar putea adaugà, mai de grabă, o schiță istorică despre desvoltarea sistemului lumii și a concepțiilor despre lume la Chaldei, Egipteni, Greci.

Iar formulelor matematice să li se dea viața și interpetarea vie a intuiției, care traduce, prin imaginație, în tablou concret un rezultat abstract al calculului.

Un mijloc potrivit de a humaniza știința cea mai abstractă este de a nu uita să amintim, când ocazia se prezintă — și ocaziile se prezintă bucuros inteligenței care le caută — să amintim pe oamenii mari de numele cărora istoria culturei asociază unele adevăruri însemnate în știință.

Și amintirea aceasta să nu se facă numai cu scopul de a îmbogăți spiritul cu o cunoștință mai mult, din domeniul istoriei științelor. Acest rol l-ar îndeplini cerința didactică a *corelației*, despre care a fost vorba. Ci, pomenind de omul

care a adus omenirii un adevăr de seamă, să se provoace în suflete o impresie de admiraţie, de simpatie, de recunoştinţă; să se producă o emoţie, un sentiment superior. Să se povestească pentru acest scop, din vieaţa omului mare, momente impresionante de muncă îndărătnică, de jertfă pentru ştiinţă. Să se caute fapte caracteristice de edificatoare înrăurire morală.

Aceste trăsături psihologice, aruncate în trecăt şi ca din întâmplare, pătrund în inimi mai mult decât discursuri lungi şi predici speciale, şi rămân adesea pentru toată vieaţa ca imbolduri de imitat, ca lumini în calea activităţii personale.

Biografiile oamenilor mari de ştiinţă sunt o comoară nepreţuită de sugestii pentru profesorul educator care nu-şi vede împlinită misiunea lui întreagă numai în darea de cunoştinţe pentru *îmbogăţirea* inteligenţei sau fie şi pentru scopul mai înalt al *formării* inteligenţei; ci, înţelegând rostul său şi al şcolii, caută să-şi întindă influenţa şi asupra vieţii morale a elevilor cu prilejul instrucţiunii.

Câte alte căi se oferă perspicacităţii didactice, când educatorul le caută doritor de a-şi îndrepta învăţământul către ţinta educaţiei sufleteşti întregi! Un profesor abil de matematici poate chibzui probleme, din al căror coprins şi înţeles să rezulte o directivă pozitivă a vieţii, o sugestie morală, naţională.

Sau poate să lase spiritul a se abate uşor, în treacăt, pe răţeaua de comunicaţie intelectuală a corelaţiei, în alte domenii cunoscute de elevi la alte studii şcolare, şi cu prilejul acesta să întâlnească *întâmplător* un caz utilizabil pentru producerea impresiei educative. «Întâmplările» acestea, cari în arta didactică vin parcă aduse de bagheta unui vrăjitor, alcătuesc acea atmosferă ideală şi emoţională care transformă lecţiile celor mai abstracte studii în adevărate ore de înălţare sufletească ce nu se mai uită toată vieaţa — chiar când se uită adevărurile ştiinţei, la păstrarea cărora, de altfel, ele contribuesc mult prin puterea de cimentare a emoţiei plăcute.

Preocuparea humanistă în predarea ştiinţelor fizico-chimice.

Nu e obiect de studiu, care să nu poată fi îndreptat spre centrul de influenţă educativă generală, armonizându-şi notele instrucţiei sale speciale cu nota dominantă a spiritului învăţământului educativ.

Câte ocazii poate oferi fizica, bunioară or chimia, pentru atingerea interesului uman social deosebit de interesul pur ştiinţific ce-l dă cunoaşterea legilor, fenomenelor fizice şi chimice. Ce interesant e, din punct de vedere uman şi educativ, să se arate împrejurările în cari s-au făcut diferitele *descoperiri ştiinţifice*, să se spună oamenii cari au avut norocul să ajungă la ele, calea care i-a dus la întrezărirea lor, modul cum a isbutit să le fixeze şi să le determine, greutăţile uneori primejdiile muncei lor, capriciile hazardului; urmările practice ale descoperirii.

Şi asta, încă odată, nu atât spre a le încărca mintea cu unele date şi cunoştinţe noui; ci spre a pune în vibraţie o clipă emaţionalitatea lor superioară de simpatie, de recunoştinţă şi de admiraţie către geniul omului mare, de a sădi în sufletul lor germenii imboldului la muncă şi la jertfă pentru adevăr, pentru omenire, pentru patrie.

Vorbind despre gravitaţie, ce colorit şi timbru mai omenesc ar lua această chestie ştiinţifică şi cu ce interes palpitant ar fi ascultată, dacă s'ar aminti măcar în treacăt, de *Galileu*, de *Newton*, de *Laplace* [1]), de greutăţile lor până să formuleze descoperirea, sau în urmă, ca s'o afirme. S'ar vedeà astfel cum a crescut ştiinţa din sufletul omenesc şi pentru oameni, s'ar vedeà că e un product al inteligenţei şi inimii omeneşti; ceva mai mult, un product social; căci însuşi intelectul individual, care a descoperit şi a formulat o lege a naturii, datoreşte posibilitatea descoperirii, nu numai organizaţiei sale

1) *A. Fouillée*, „L'Enseignement au point de vue national".

individuale, or-cât de geniale, dar şi unei moşteniri de avuţie culturală căpătată dela generaţiile trecute.

Vorbind de hidrostatică, ce ocaziune firească să se pomenească de *Arhimede,* de *Pascal;* vorbindu-se de barometru, să se atingă istoria descoperirii presiunii atmosferice.

Cu modul acesta se *umanisează* învăţământul ştiinţific, *se umanizează ştiinţa.*

Şi cum în tot cursul se prezintă apoi, dintr'un alt punct de vedere educativ, ocazii de a se atrage atenţia asupra procedărilor spiritului, asupra *metodelor,* s'ar puteà lămuri în câteva cuvinte regulele *experimentului,* diferitelor metode experimentale, inducţia, deducţia.

Astfel, ştiinţele fizice, fiind ţesute şi luminate şi de consideraţii omeneşti şi de consideraţii filosofice, ar deveni educatoare în cel mai mare grad, îndreptându-le spre focarul de preocupare centrală, către care trebuesc îndreptate şi celelalte ştiinte, spre a se realizà un efect total de cultură sufletească.

Humanismul în predarea ştiinţelor naturale.

In predarea ştiinţelor naturale principiul desvoltării humaniste se evidenţiază şi mai strălucit, dacă e posibil.

Dacă ideea călăuzitoare a principiului humanist este să cauţi a atinge, spre exercitare şi desvoltare, coarda sensibilităţii înalte a sufletului, să cauţi a mişca inima, trezind unul din sentimentele superioare, caracteristice naturei omeneşti: sentimentul iubirii de oameni, de patrie, sentimentul frumosului, sentimentul legăturii armonice cu totul supra-uman, cu universul, cu divinitatea, sentimentul religios, ce putere educativă, în această direcţie, au ştiinţele naturale, cu toate ramurile lor relative la viaţă, la formele concrete ale vietăţilor, la plante şi animale, la dovezile palpabile ale desvoltării vieţii pe pământ; relative apoi la urmele veacurilor fără număr de frământare ale materiei în căutarea unei constituiri terestre, aşa cum le arată biologia, morfologia, zoologia, botanica, geologia.

Unde poţi găsi frumosul sub o înfăţişare mai mişcătoare sau mai impozantă, decât în priveliştele naturei, fie că le contempli în arătările statice cristalizate în formele pitoreşti ale configuraţiei pământului, fie că le cauţi în minunata alcătuire la fiinţelor, în splendoarea înfăţişării atâtor plante sau animale, sau chiar a mineralelor.?

Câte comori de farmece ale frumosului nu desveleşte ochiului omenesc acela care ştie să vadă şi să le arate în natură!

Pentru cine simte şi ştie să vază, «ştiinţa este o poezie», cum observa *H. Spencer* [1]). «Părerea obişnuită că ştiinţa şi poezia sunt opuse una alteia, provine din o iluzie... Din contra, ştiinţa deschide savantului lumi de poezie, acolo unde ignorantul nu vede nimic... Or cine va deschide operele de geologie ale lui Hugh Miller, sau va ceti *Studii asupra coastelor maritime* de Lewes, va vedea că ştiinţa, departe de a stinge sentimentul poetic, îl escită... Credeţi că o picătură de apă. care, pentru un om de rând, nu e decât o picătură de apă, pierde ceva în ochii celui ce ştie că, dacă forţa ce uneşte elementele din care e compusă, s'ar degaja deodată, ea ar produce un fulger? Credeţi că această stâncă, brăzdată de zgârieturi paralele, evoacă tot atâta poezie în spiritul ignorantului ca în al geologului care ştie că un ghieţar a alunecat peste dânsa acum un milion de ani?.»

Esenţialul e, ca atunci când fenomenul estetic se prezintă, omul de ştiinţă să nu-i întoarcă spatele, ca unui oaspe nepoftit şi supărător; iar dacă savantul este educator, să caute, din potrivă, a-l reţine un minut din drumul lui, căteodată grăbit, şi să-l prezinte cu dragoste sufletelor tinere. Vor fi momente ne-uitate în viaţă. Şi plăcerea delicată a acelor clipe se va lega pentru totdeauna în amintire, şi de locul şi de timpul în care a fost trăită şi de persoana care a făcut-o să fie trăită.

Şcoala şi profesorii ei vor deveni focare de caldă reminiscenţă recunoscătoare până la adânci bătrâneţe.

---

1) *De l'Education,* cap. I Quel est le savoir le plus utile?. Pg. 71 sq. (Ed. F. Alcan. 1868).

Şi cele spuse despe impresile frumosului se potrivesc pentru toate emoţiile superioare.

Din ce isvor s'au cules mai din belşug dovezi de armonie cosmică, de legi înţelepte ale alcătuirii vieţii, de existenţa unei providenţe bune, decât din spectacolul ordinei desăvârşite a lumii, privită în totalitatea ei, din cumineţenia alcătuirii organismelor vii, din spiritul de armonie supremă ce prezidează la cârmuirea vieţii totului ca şi la aceea a vieţii fiinţelor?

O pătrundere filosofică în ţesătura misterioasă a legăturii dintre om şi natură duce la fiorul religiozităţii, născute din conştiinţa unei dependenţe binefăcătoare a vieţii efemere de ceva supra-omenească şi etern,

Ca or-ce simţire superioară, şi sentimentul religios nu se poate comunica decât de un suflet care îl simte cald şi puternic în adâncimile lui.

Dar atunci, opera de «comunicare» să nu se înţeleagă ca o transmitere în vid a unei stări sufleteşti din afară. Acest fel de raport este inconceptibil între suflete. Comunicarea unui sentiment oricare, şi al celui religios în cazul de faţă, se face ca trecerea scânteii dela un material inflamabil la altul, care s'aprinde şi arde, fiindcă în alcutuirea lui conţine elementele destinate, prin natura lor, a se aprinde şi arde. In natura omenească e vădită religiozitatea, ca o trebuinţă sufletească înăscută. Atingerea unei alte conştiinţe încălzite de credinţă adevărată, trezeşte sentimentul religios, în mod firesc.

Profesorul de ştiinţele naturii are atâtea prilejuri să producă acest efect, pentru întregirea educaţiei sufletului, prin humanizarea ştiinţei! Unul din argumentele clasice ale dovedirii unei providenţe e luat doar din contemplarea armoniei şi ordinei finaliste a naturei. Paginele elocvente ale lui J. J. Rousseau din epizodul filosofic *Profession de foi du Vicaire Savoyard*, intercalat în *Emile*, (cartea IV), scapără de lumini luate din cugetarea teleologică, în faţa naturei.

«Şi la nature mue me montre une volonté, la matière mue selon de certaines lois me montre une intelligence...

Cet être existe, Où le voyez-vous exister? M'allez-vous dire. Non seulement dans les cieux qui roulent, dans l'astre qui nous éclaire: non-seulement dans moi-même, mais dans la brébis qui paît, dans l'oiseau qui vole, dans la pierre qui tombe, dans la feuille qu'emporte le vent.

«Je juge de l'ordre du monde, quoique j'en ignore la fin, parce que pour juger de cet odre, il mesuffit de comparer les parties entre elle, d'étudier leur concours, leurs rapports d'en remarquer le concert... Je suis comme un homme qui verrait pour la première fois une montre ouverte, et qui ne laisserait pas d'en admirer l'ouvrage, quoiqu'il ne connût pas l'usage de la machine et qu'il n'eût point vu le cadran. Je ne sais, dirait-il, à quoi le tout est bon, mais je vois que chaque pièce est faite pour les autres; j'admire l'ouvrier dans le détail de son ouvrage, et je suis sûr que tous ces rouages ne marchent ainsi de concert que pour une fin commune qu'il m'est impossible d'appercevoir.

Ştiinţa, prin natura ei, poate contribui la desvoltarea simţului religios. Cunosc prejudiţiul unor spirite superficiale cari cred că pot stabili un raport de duşmănie între ştiinţă şi religiozitate. Dar acest spirit, cum observă *H Spencer* [1]) nu există în adevărata ştiinţă, în aceea care pătrunde mai adânc de suprafaţa.

«Adevărata ştiinţă, zice Huxley, şi adevărata religie sunt surori gemene pe cari nu le poţi despărţi fără să cauzezi moartea şi uneia şi celeilalte».

Aspectul religios al ştiinţei se poate înfăţişà în atâtea feluri. Adâncirea în natura lucrurilor se înfăţişează ca un cult tacit. La baza ei este «recunoaşterea tacită a valorii lucrurilor pe cari le studiază, şi, implicit, a cauzei lor... E un omaj adus prin acte».

Şi apoi, numai ştiinţa «ne poate da o idee justă despre ceea-ce suntem şi despre raporturile noastre cu misterele firii. După cum ne arată tot ce se poate şti, ea ne arată şi

1) Op. cit. pag. 80 sq.

limitele, dincolo de cari nu se poate şti nimic... Ea ne face să simţim, mai bine decât or-ce, slăbiciunea inteligenţei omeneşti faţă de ceeace trece peste puterile acestei inteligenţe.

«... Savantul sincer—şi cu acest nume nu înţelegem pe acela care nu face altceva decât să calculeze distanţe, să analizeze compuşii sau să eticheteze speţele, ci pe acela care, dincolo de adevărurile de ordin secundar, caută adevărurile mai înalte şi poate adevărul suprem—adevăratul savant, zic, este singurul om care ştie cât este mai presus nu numai de cunoştinţa omenească, dar de or-ce concepţie umană, acea putere cosmică, faţă cu care Natura, Vieaţa, Cugetarea nu sunt decât manifestări ale ei[1])».

Interesul moral, efectul educativ social-uman s'ar putea realiza aşa de impresionant şi de frumos, cu amintiri din vieaţa marilor naturalişti, Buffon, Cuvier, Lamarck, Darwin, arătând momentele marcante ale activităţii lor, ocaziile şi calea cari i-au dus la constatarea unor fapte şi la formularea unor adevăruri valabile în ştiinţă.

Principiul humanist în predarea geografiei.

Cu cât ne apropiem de ştiinţele cu caracter noologic, cu atât considerarea lor din punctul de vedere al educaţiei humaniste devine mai inerentă naturei lor.

Geografia ocupă un loc intermediar între ştiinţele naturei şi ale omului. In constituirea logică a geografiei fizice se coprind elemente de cunoştinţe de amândouă felurile de discipline mintale. Sunt unii geografi cari privesc chiar întreg domeniul ştiinţei lor din *punctul de vedere omenesc.* Chiar dacă această concepţie antropocentrică se consideră ca parţială şi exclusivistă, chiar dacă pentru complectarea întregului câmp al obiectului geografiei trebue neapărat să se coprindă şi datele explicătoare luate din rolul naturei în producerea fenomenelor geografice, împrejurarea că între specialişti a putut exista o şcoală cu direcţia de a pune omul în centrul

1) *H. Spencer,* ibidem.

de interes al studiului geografiei, este o motivare logică suficientă a cerinței humaniste în predarea geografiei și o indicare metodologică, scoasă din chiar natura obiectului.

Ștefan Popescu, care a experimentat didactica geografiei la școala de aplicație a Seminarului pedagogic universitar din Iași, rezumând, în *Incercări asupra metodicei Geografiei*, principiile pedagogice ale experienței sale, zice: «Dacă luăm *umanismul*, *preocuparea social-morală*, de bază pentru concentrarea studiilor din învățământul secundar, atunci geografia ne deschide un întins câmp de activitate».

«Câteva exemple vor lămuri îndeajuns chestia:

«1°. Descrierea nenumăratelor frumuseți cu cari natura a înzestrat unele regiuni ale suprafeței pământului, este foarte potrivită și pentru a deștepta curiozitatea înnăscută în om și pentru a contribui la educația estetică.

«2°. Expunerea numeroaselor cazuri de micșorare sau chiar de dispariție a unor neamuri de oameni va deștepta în inimile tinerelor generații sentimente blânde, va sugera idei de cumpătare în utilizarea suprafeței pământului și de solidaritate omenească.

«3° Relații despre călătorii și expediții științifice sunt și mai potrivite pentru a insufla spiritul de sacrificiu și iubirea de știință prin exemplele așa de numeroase și de sugestive pe cari le găsim în istoria descoperirilor și cercetărilor geografice, cu deosebire dela începutul secolului al 19-lea.

«4° In fine, studiul geografiei omenești dă omului sentimentul valorii adevărate, prin indicarea influențelor multiple suferite dela natură și a reacțiunii exercitate de om în contra acestora» [1]).

In câte direcții se poate urmări, apoi, interesul uman în geografie, pe calea intervenirii omului în natură, din porniri

---

1) *Incercări asupra* **Metodicei Geografiei** p. 12. *Biblioteca pedagogică* a „Seminarului pedagogic Universitar din Iași. — *Didactica învățământului secundar.* Prima broșură, 49 pagini. Prefață de *I. Găvănescul.*

dictate atât de cerinţele vieţii sufleteşti, cât şi de acelea ale vieţii materiale

Geograful se întâlneşte cu formele diferite ale manifestărilor vieţii sufleteşti a omului, în distribuirea religiilor şi limbilor pe suprafaţa pământului.

El observă acţiunea desfăşurată de om asupra suprafeţei pământului pentru utilizarea ei, cum pătrunde în adâncimile pământului ca să scormonească şi să-i scoată bogăţiile ascunse în subsol; cum preface prin industrie produsele lui brute în lucruri folositoare vieţii; cum brăzdează câmpiile şi străbate munţii cu drumuri de comunicaţie şi cu căi ferate.

Viaţa omului îl întâmpină la tot pasul, şi tot ce este omenesc nu e străin de sufletul omului şi poate contribui la desvoltarea simpatiei şi solidarităţii social-umane.

Şi cât de important, apoi, din punct de vedere naţional, devine acest studiu, când e vorba de a cunoaşte situaţia geografică a patriei, situaţie dată ca un *fatum* ce a determinat, în mare parte, nu numai caracterul naţional, dar şi istoria poporului, viaţa lui, peripeţiile prin cari a trecut!

Humanismul în ştiinţele noologice.

In ştiinţele care se ocupă de-a dreptul cu sufletul, cu omul, cu vieaţa societăţilor omeneşti, este evident că ideia centrală a consideraţiei social-umaniste se impune în mod firesc.

Este poate de prisos să se mai insiste asupra puterii educative morale a *Religiei*, sau asupra isvorului de date, potrivite a desvolta sentimentele superioare, pe care îl oferă studiul *Psihologiei*, prin numeroasele exemple concrete, luate din vieaţă sau literatură, spre a ilustra natura emoţiilor şi condiţiile lor genetice şi de desvoltare.

Dar ce ne interesează acum, în prima linie, este înrâurirea social-umană asupra sufletului. Şi, din acest punct de vedere, a fost de regretat, în cel mai înalt grad, până la reforma din 1928, lipsa din programul studiilor secundare a *Eticei*, ale

cărei principii de acţiune morală, întemeiate pe raţiune şi ştiinţă, nu le poate înlocui predarea noţiunilor de drept, nici nu le poate face de prisos aprofundarea moralei creştine.

După cum logica, cu metodologia, alcătueşte baza de orientare sintetică si sistematică a întregei culturi formale filozofice a spiritului, prin toate obiectele programei, tot astfel *Etica* e menită să formeze temelia întregei acţiuni humaniste în direcţia cea mai însemnată şi cu atâtea laturi variate, a înrăuririi morale.

Lipsa acestei pietre fundamentale se resimţia în şubrezimea întregei clădiri a învăţământului public. Această lacună fundamentală a organizării învăţământului de cultură generală, datorită Legii şcolare din 1898, a fost din fericire îndreptată de prevederile mai largi ale reformei din 1928, bazate pe o concepţie mai solidă şi justă a educaţiei şi a scopului şcolii.

Se înţelege dela sine că vechia datorie a tuturor celorlalte obiecte de studii de a suplini lacuna vechii organizări printr'un corectiv de funcţionare mai orientată din principiile preocupării humaniste, nu încetează nici azi, când li se cere o statornică şi convinsă colaborare armonică, tinzând toate către aceeaşi ţintă educativă.

Să stăruim în particular, cu câte-va indicaţii sumare, asupra *istoriei* şi asupra *literaturilor.*

Istoria poate şi trebue să se predea aşa, ca să ieasă din ea o convingere morală şi filozofică. Pentru aceasta se cere să nu se reducă studiul istoriei la o simplă înşirare de fapte, întâmplări, date, nume proprii, ci să caute înţelegerea evenimentelor prin aprofundarea cauzelor, şi să exercite justa apreciere a faptelor şi a oamenilor prin interpretarea urmărilor şi caracterelor.

Nu se poate vorbi de trădările lui Alcibiade, ca de nişte fenomene fără importanţă, fără a face să se simtă de elevi toată urâţenia lor scârboasă, nici de uşurinţa iertărilor lui din partea Grecilor, fără a releva lipsa simţului politic

al poporului grec, care, cu toate frumoasele lui însuşiri artistice şi filosofice, n'a putut constitui un stat etnic unitar, şi a căzut prada anarhiei morale din năuntru şi primilor lovituri ale spiritului în adevăr politic, concretizat în poporul roman.

La tot pasul, în studiul istoriei, se iveşte un caz de problemă morală, un erou ca Socrate, care preferă să moară decât să calce legile, aceste temelii ale statului sau un monstru ca Neron; şi, între aceste extreme, atâtea nuanţe şi grade variate de manifestări ale iubirii de oameni şi de dreptate sau ale egoismului şi desfrâului. Şi toate produc un efect asupra sufletului tinerimii, într'un chip sau altul, după modul cum sunt prezentate în faţa judecăţii ei morale.

Tribunalul conştiinţei este totdeauna în plin exerciţiu, în orice oră de istorie. Şi totdeauna se sugerează, direct sau indirect, îndrumări de călăuzire în viaţă, unele cu efecte permanente.

Un criteriu solid, care trebue să se înveţe din studiul istoriei, este acela pe care *Stuart Mill* îl numea *minimum de condiţii necesare pentru stabilirea unei societăţi.*

Aceste sunt:

1) In ori-ce societate trebue să existe un sistem de educaţie şi de disciplină coercitivă, care să se opună tendinţelor naturale ale omului către anarhie;

2) trebue să existe un sentiment de devotament, îndreptat fie către Dumnezeu, ca unitate divină, fie către o pluralitate de divinităţi ce ar fi comune societăţii, fie către o persoană ce reprezintă societatea, statul, sau către unele legi, instituţii, libertăţi, obiceiuri, etc.; cu alte cuvinte să existe în acea societate ceva sfânt pentru popor;

3) a treia condiţiune de stabilitate a societăţii, e existenţa unui principiu viu şi activ de coheziune între cetăţeni, care să-i facă în adevăr să se simtă că fac parte din un singur popor.

Numai când din învăţământul istoriei reies aceste adevă-

ruri, se poate zice că s'a îndreptat acest obiect de studiu către centrul de preocupare al conştiinţei moderne, care trebue să fie, în acelaş timp, şi centrul ideal al învăţământului public.

Literaturile la rândul lor, formează un câmp vast de comori preţioase pentru geniul pedagogic, care poate scoate din ele minunate puteri de înrăurire asupra sufletul în direcţia idealului educaţiei omeneşti.

Pentru aceasta studiul literaturilor trebuesc să îndeplinească, însă, două condiţii:

1°) să nu se reducă la o aridă catalogare de titluri de cărţi şi de nume de autori, cu date biografice searbăde asupra scriitorilor şi cu arătarea locului şi anului în care au apărut operele lor. Această erudiţie seacă dă aparenţa ştiinţei, poate constitui, la urma urmei, chiar un titlu serios de savant, bun de consultat, ca o pagină de dicţionar, când ai nevoe de o dată, de un titlu de carte, de un nume. Dar nu contribue nimic la desvoltarea puterilor sufleteşti superioare ale orientării în viaţă, ale înţelegerii frumosului şi binelui.

Studiul literaturii trebue să constea în cunoaşterea directă şi cât mai complectă a operelor literare, în pătrunderea cuprinsului lor de idei şi de sentimente. Spiritul elevilor să fie pus de a dreptul în faţa creaţiilor geniilor literare, să admire frumuseţea lor, să vază şi să judece tipurile ce trăesc în ele

Dar pentru ca această adâncire în complexitatea vieţei unei opere de artă literară să aibă un efect educativ asupra tinerimii, mai trebue să se îndeplinească o condiţie:

2°) Orientarea în aprecierea operelor literare să se facă după un criteriu moral sigur.

Nu or-ce compoziţie literară interesantă, frumoasă, reuşită, în felul ei, este bună pentru scopul educaţiei, pentru desvoltarea dispoziţiilor social-umane, de armonie şi solidaritate socială, şi de înfrânare a egoismului şi a pornirilor josnice. Un mare pedagog, care, în acelaş timp, a fost unul din cei mai însemnaţi cugetători ai omenirii, din toate timpurile, *Platon*,

era, în privinţa aceasta, aşa de sever că interzicea chiar lui *Homer* intrarea în incinta unde se plăsmuia influenţele pentru formarea sufletului generaţiilor tinere, din cauza sugestiilor răufăcătoare ale scenelor descrise de dânsul din vieaţa zeilor şi a unor eroi.

Cu cât geniul unui poet e mai puternic, cu atât sugestia lui, în bine sau în rău, e mai adâncă. Operele de pus în mâinile tinerimii trebuesc alese nu numai din punctul de vedere al valorii lor artistice, ci şi din acela al sugestiei lor morale.

Aceasta este sarcina şi îndatorirea statului şi a alcătuitorilor de manuale şi de antologii pentru şcoală.

Sarcina şi îndatorirea profesorului de literatură este, ca, în orice caz, să fie înarmat el însuşi, şi să înarmeze şi pe elevii lui, cu un *criteriu* sigur şi statornic al aprecierii operelor literare, şi al caracterelor create în ele. Autorii, sub imperiul unei inspiraţii de moment, pot înfăţişa tipurile create de ei, din punctul de vedere moral, într'un chip mai mult sau mai puţin conform cu o justă apreciere morală. Pot chiar să le înfăţişeze, după formula realistă, indiferent, din punct de vedere etic normativ, fără apreciere, arătând numai faptele, povestind numai peripeţiile întâmplării lor. Sau, ceeace nu este acelaş lucru, şi e cazul cel mai critic, pot să prezinte tipuri immorale într'un chip simpatic.

Cetitorul trebue să rămână stăpân pe impresiile şi pe judecata sa. Admiraţia pentru talentul artistic al autorului nu trebue să-l orbească. Când un caracter pervers e prezintat sub trăsături fireşti antipatice, să se explice antipatia. Când, dintr'un defect poate de concepţie a autorului, e înfăţişat sub forme ispititoare şi atrăgătoare, să se corecteze impresia, prin judecata dreaptă a naturei lui morale, a urmărilor actelor lui.

Ca şi faţă de personajele istorice, dar mult mai liber şi mai tăios, se poate exercita judecata morală asupra tipurilor create de poeţi în literatura dramatică, în nuvele, poveşti, romane.

Acest exerciţiu al conştiinţei nu este numai posibil, e necesar. Necesar în două înţelesuri: întâiu, că organizaţia morală

a naturei omeneşti *cere* să fie pusă în funcţiune, şi al doilea: că funcţionarea ei trebue *normalizată.*

Preocupările şi idealurile *etico-sociale* pot fi dar ca *centru al întregului învaţământ.* Aceasta este concluzia întemeiată a consideraţiilor de mai sus.

Ideia *etico-socială* sau *humanistă,* în înţelesul arătat, îşi radiază interesul din toate ramurile de studiu şi asupra tuturor.

Intr'un singur fel se poate realiza unificarea organică a varietăţii enciclopedice din programul studiilor liceale: dându-le tuturor un scop educativ unic, spre care să graviteze fiecare obiect, din punctul său de plecare şi prin mijloacele sale de procedare metodologică.

Acest scop nu poate fi altul, în organizaţia actuală, universal tradiţională, a învăţământului, decât *humanismul social-etic, naţional.*

Pentru aceasta nu era deloc nevoie să se păstreze actuala despărţire nefirească în trei ramuri finale de liceu: clasic, real, modern. Toate studiile trebuiau turnate într'o singură organizare unitară, cantificându-le după un principiu dictat de cerinţele unei culturi generale necesare tuturor.

Aceasta s'a căutat să se realizeze prin noua Lege şcolară din 1928.

Ceea-ce se mai cere, însă, pentru ca şi această alcătuire să nu rămână fără efectul educativ, intenţionat în chibzuirea ei, este ca ideia educativă centrală să călăuzească, pas cu pas, activitatea armonică a tuturor profesorilor pregătiţi special pentru această operă culturală şi conştienţi de însemnătatea şi de necesitatea ei.

Importanţa şcolilor pregătitoare de profesori secundari, adică a «Seminarelor pedagogice universitare», iese astfel în evidenţă şi se impune minţii serioase a oricărui reformator al şcolilor publice.

CAP. XXVII.

Activismul.

Caracterizarea cultural-psihologică a diferitelor sisteme de organizare a studiilor şcolare. Tendinţa educativă dominantă a organizării activiste. Principiul caracteristic al activismului pedagogic. Activismul faţă cu organizaţia şcolară contimporană. — Inceputuri de organizare activistă aiurea. — Experimentarea ideii activiste la noi: exemple luate din vieaţa liceului de aplicaţie al Seminarului Pedagogic Universitar *din Iaşi.*

De ordinar, când e vorba de concentrarea şi organizarea studiilor, principiile cari vin în minte, conform tradiţiei istorice, sunt cele cari au servit clasicismului şi realismului. Principiul humanist, în accepţia lui etico-socială, or-câtă însemnătate pedagogică ar avea, şi ori cât s'a recunoscut incidental valoarea lui, în desvoltări teoretice şi în activitatea educaţiei practice, n'a fost formulat ca principiu de organizare a studiilor, în mod explicit, alăturea cu cele două idei transmise de experienţa şcolară istorică, şi cu acelaş drept de a servi de spirit conducător, ba cu aspiraţii de a înlocui pe cele vechi, pe baza unei consideraţii mai adânci a problemei învăţământului educativ.

Această formulare teoretică, exemplificată în aplicaţii multiple, s'a încercat în lucrarea de faţă, amplificând începuturile ei din ediţia primă a *Cursului de Pedagogie.*

Organizarea social-humanistă a şcolii, superioară celei clasice şi reale, nu este însă ultimul cuvânt al cugetării pedagogice în această ordine de preocupări.

Concepem un principiu de organizare şi mai comprehensiv, care tinde, prin natura lui, a face din şcoală o adevărată instituţie de educaţie complectă, de desvoltare a întregei *personalităţi* umane.

Il numesc *activism*; s'ar putea numi *voluntarism*, pentrucă funcţiunea sufletească la care se raportează mai mult — în tot cazul mai mult decât celelalte sisteme — este voinţa cu manifestările ei active.

Caracterizarea diferitelor organizări şcolare după funcţiunea sufletească la care se adresează. — Dacă privim din acest punct de vedere celelalte sisteme de concentrare, fiecare din ele se caracterizează prin natura funcţiunilor sufleteşti la cari se adresează, în prima linie.

Realismul, prin atenţia ce dă cadrului enciclopedic al ştiinţelor exacte, stimulează direct puterile de cunoaştere, iea un caracter intelectualist.

Clasicismul, prin relevarea calităţilor frumoase ale operelor literare, vorbeşte sentimentului, ca şi umanismul, de altfel, care însă principial cuprinde, în raza influenţei sale, toată simţirea superioară omenească, nu numai pe cea estetică.

Dacă realismul se adresează mai mult inteligenţei, clasicismul şi humanismul etic-social mai mult simţimântului, asta nu însemnează, fireşte, că indirect aceste organizaţii educative nu pot radia efectul lor asupra celorlalte facultăţi ale naturei omeneşti.

Desigur, realismul, prin relaţia ştiinţelor naturei şi aplicaţiilor lor la vieaţă, tinde a îmboldi la practicitate, deci la o încordare a voinţei în căutarea mijloacelor luptei pentru vieaţă. Şi humanismul, desvoltând sentimentele înalte ale vieţei morale, dă vitalitate, energie, spontaneitate mobilurilor activităţii sociale în ordinea normală a desvoltării vieţii colective. Aceasta era *a priori* de aşteptat dela raportul firesc ce există şi între natura

studiilor cu vieaţa de o parte şi între funcţiunile sufleteşti, de alta.

Să se observe însă că o facultate se desvoltă numai prin exercitarea ei directă, prin funcţiunea ei proprie. Caracteristica proprie a voinţei este *acţiunea.* Atât pot contribui şi operaţiile inteligenţei şi chiar impulsiile simţimântului la desvoltarea voinţei, cât prilej real dau ele pentru exercitarea directă a voinţei prin desfăşurarea puterilor ei de manifestare *activă.* Numai simpla convingere, în teorie abstractă, că trebue să se facă ceva, sau numai simpla dorinţă de a face acel ceva nu e de ajuns pentru întărirea voinţei. Mai trebue pentru aceasta, ca acel ceva *să se facă,* sau, cel puţin să se îndeplinească de fapt încordarea voinţei pe calea realizării scopului, planului propus.

Inteligenţa creşte prin gândire, simţimântul prin simţire, voinţa prin acţiune.

Activismul ca putere de armonizare sufletească.—Ceeace constitue o lacună a sistemului intelectualist sau sentimental de educaţie, este că dela convingere şi dorinţă, până la acţiune, calea, deşi firească, nu are caracterul unui traiect automatic. Acţiunea nu este capătul final absolut sigur al hotărîrilor luate. Câte bune intenţii nu mor pe drum până la realizarea lor, ba chiar până la un început de realizare! Câte *pia desideria!*

Cu totul altfel stă raportul dinamic al puterilor sufleteşti în momentul acţiunii însăşi. In o acţiune conştientă se găsesc, în plină funcţiune, şi sentimentul care o susţine prin imboldul dorinţei, şi inteligenţa care aruncă lumina necesară asupra mijlocului şi asupra scopului şi asupra raportului dintre ele.

Un sistem de învăţământ educativ, care ar pune la baza lui *acţiunea,* şi ar şti să organizeze predarea studiilor sub imboldul necesităţii şi al activităţii, ar isbuti să desvolte şi voinţa, prin exerciţiul ei direct, dar în acelaş timp şi inteligenţa şi simţimântul, călăuza şi sprijinul acţiunii. Personalitatea umană întreagă ar căpăta o creştere armonică şi complectă,

Caracteristica activismului. — Idea centrală a activismului, ca sistem de organizare a studiilor, este că *adevărul ştiinţific să fie cerut de o trebuinţă simţită*, căutat pentru satisfacerea ei şi pus totdeauna în legătură vizibilă cu viaţa.

Ideia, ca inspiraţie lipsită de or-ce sistem, de altfel, se găseşte între scăpărările de lumină, presărate printre atâtea paradoxe ieşite din geniul lui *Rousseau*.

O exemplificare tipică ne o prezintă cazul închipuit de Rousseau al unei lecţii de geografie sub imboldul necesităţii.

Ca să-l facă pe *Emile*, elevul său imaginiar, să simtă folosul *orientării*, al determinării punctelor cardinale, îşi închipueşte că se rătăceşte cu el, din adins cam la ora dejunului, în o pădurice de lângă Montmorency, unde îşi aveau locuinţa.

In ajun *Emile* nu vedea nici-un interes în explicările teoretice ale profesorului său relative la orientare. Acum, pierdut în mijlocul unei păduri, tocmai la vremea dejunului, ar vrea să ştie încotro să apuce, ca să nimerească mai repede drumul spre casă.

Fantazia pedagogică a lui Rousseau ne arată scena.

„Aprés qulques moments de silence, je lui dis d'un air inquiet:

„Mon cher Emile, comment ferons-nous pour sortir d'ici? — *Emile* (en nage et pleurant à chaudes larmes) Je n'en sais rien Je suis las; j'ai faim; j'ai soif! je n'en puis plus. — *Jean Jacques*. Me croyez-vous en meilleur ëtat que vous, et pensez-vous que je me fisse faute de pleurer si je pouvais déjeuner de mes larmes? Il ne s'agit pas de pleurer, il s'agit de se reconnaitre. Voyons votre montre, quelle heure est-il? — *Emile*. Il est midi et je suis à jeun. — *Jean-Jacques*. Cela est vrai il est midi, et je suis à jeun. — *Emile*. Oh! que vous devez avoir faim! — *Jean Jacques*. Le malheur est que mon diner ne viendra pas me trouver ici. Il est midi, c'est justemnt l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt. Si nous pouvions de même observer de la forêt la position de Montmorency?.. — *Emile*. Oui: mais hier nous voyions la forêt, et d'ici nous ne voyons pas la ville. — *Jean-Jacques*. Voilà le mal... Si nous pouvions nous passer de la voir pour trouver sa position?... — *Emile*. O mon bon ami! — *Jean-Jacques*. Ne disions-nous pas que la forêt etait... — *Emile*. Au nord de Montmorency. — *Jean-Jacques*. Par conséquent. Montmorency doit

être.. — *Emile.* Au sud de la forêt. — *Jean-Jacques.* Nous avons un moyen de trouver le nord à midi. — *Emile.* Oui, par la direction de l'ombre. — *Jean-Jacques.* Mais le sud. — *Emile.* Comment faire? — *Jean-Jacques.* Le sud est l'opposé du nord — *Emile.* Cela est vrai: il n'y qu'à chercher l'opposé le l'ombre. Oh! voilà le sud! voila le sud! Sûrement Montmorency est de ce côté; cherchons de ce côté. — *Jean Jacques.* Vous pouvez avoir raison, prenons ce sentier à travers le bois. — *Emile.* (Frappant des mains et poussant un cri de joie). Ah! je vois Montmnrency! le voilà tout devant nous, tout à decouvert. Allons déjeuner, allons dîner, courons vite. L'astronomie est bonne à quelque chose.

„Prenez garde que, s'il ne dit pas cette dernière phrase, il la pensera".

Cazul închipuit de Rousseau nu e de luat ca exemplu de imitat în amănuntele lui concrete, ci în principiul lui psihologic. *Trebuința de a ști, să fie simțită de acela pe care voim a-l instrui.* Și această simțire nu se naște mai sigur și mai imbolditoare decât în procesul acțiunii care cere ajutorul cunoștinței pentru îndeplinirea ei efectivă.

Activismul față cu organizația școlară actuală. — Principiul e mai ușor de formulat decât de realizat.

Educatorul, pus în serviciul creșterii unui singur copil, și având la dispoziție toate mijloacele închipuite de fantazia lui pedagogică, poate hoinări toată ziua, când voiește, pe câmpii, prin munți, prin păduri; și, ca să facă să se nască sentimentul nevoii de a ști, poate să chibzuiască tot felul de situații, punând pe elevul său în împrejurări de viață prielnice scopului său pedagogic.

Dar în organizația obișnuită a școlii, nu numai la noi, ci în toată omenirea cultă, când profesorul are de instruit și de educat o clasă întreagă de elevi nu unul singur, și e legat de un orar fixat prin anume regulamente de stat, principiul activismului se prezintă ca un deziderat de o înălțime teoretică aproape inaccesibilă practicei de toate zilele.

Asta nu însemnează că nu se poate concepe o alcătuire de școală care să permită, în funcționarea ei regulată, îndeplinirea cerințelor esențiale ale activismului pedagogic. Însem-

nează numai că alcătuirile şcolare oficiale au rămas îndărăt faţă cu principiile unei adevărate educaţii complecte. E drept că statul nici nu are la îndemână elementele didactice necesare, ca personal şi instalare, spre a încerca să iasă din făgaşul tradiţional învechit; dar nici nu dă semne că ar gândi să facă ceva spre a şi le procura.

Inceputuri de organizare activistă. — Iniţiativa privată, călăuzită de concepţii pedagogice, s'a arătat mai curajoasă şi mai îndemânatică. Era natural ca experimentul unui aşezământ de cultură a tinerimii pe o bază aşa de nouă, să se producă în o ţară unde iniţiativa privată a avut totdeauna un rol însemnat în materile de educaţie. Ţara, care în Europa s'a distins mai mult prin aceste mişcări pline de răspundere şi de curaj, este Anglia.

Şcoala D-rului Reddie ne prezintă un exemplu tipic [1]). Instalată afară din oraş, la ţară, pe un teren întins, copiii învaţă să cultive pământul, învaţă să lucreze în ateliere, învaţă carte, învaţă gospodărie, administraţie, toate în legătură cu viaţa. Viaţa de toate zilele a şcolii — dispusă în adins, cu plan şi rost, în acest scop — le pune înainte, pe rând şi la timp, probleme, pe care trebue să le deslege, fie recurgând la studii — şi astfel se adâncesc în teoria ştiinţelor; fie recurgând la lucru practic — şi asta îi duce în ateliere, îi duce la muncă fizică, la aplicaţii pe teren.

E nevoie de făcut o punte peste un râuleţ ce trece pe moşia şcolii? Câte chibzueli, câte cunoştinţe, câte studii pentru înlesnirea cărora e acolea gata un profesor, pregătit să desfăşoare *lanţul adevărurilor ştiinţei în legătură cu veriga problemei puse de necesitatea momentului.* Şi mai este maistrul care conduce prelucrarea materialului pentru adaptarea lui la cerinţele formulate de scopul unei punţi trainice.

In teorie abstractă, fără a recurge la descrierea unei anumite

1) Pornind dela aceiaşi concepţie de educaţie şi de organizare şcolară au apărut şi alte instituţii similare de educaţie în Franţa, Germania, Statele Unite ale Americei.

încercări de realizarea ideii, s'ar putea demonstra, cu exemple luate din toate obiectele de studiu, — aşa cum s'a făcut pentru ideia humanistă, — că principiul activismului este aplicabil în predarea tuturor cunoştinţelor unui program de cultură generală.

Se cere însă, pentru aducerea lui la îndeplinire reală, două condiţii: una, pe care o cere şi humanismul, un *corp didactic pregătit;* a doua, de care nu are nevoie humanismul: o schimbare, destul de însemnată, în actuala organizare oficială a şcolii, în genere.

Ce se poate face, în direcţia activistă, la noi, cu actuala organizare şcolară. — Voind a rămânea pe terenul realităţii actuale, aşa cum se găseşte, spre a fi de folos, în astă privinţă, şi prezentului nu numai viitorului, e, cred, interesant să se noteze că se poate merge, până la un punct în direcţia spiritului activist, chiar cu actuala alcătuire şcolară.

Să învederez aceasta cu câteva exemple luate din experienţa *Seminarului pedagogic universitar din Iaşi.*

Iată un caz ivit în cursul unui an şcolar (1919—1920). Zidul de piatră, care îngrădia curtea şcolii, în o latură a ei dinspre grădina unui vecin [1]), se surpase, tocmai în dreptul păretelui lung al clădirii. Surparea nu aducea şcolii nici un neajuns simţitor. Ingrădirea, în restul întinderii sale, rămăsese intactă, iar în partea dărămată era înlocuită cu peretele lung al clădirii. Dar grămezile de piatră căzută din partea surpată a zidului incomoda, firește, pe proprietarul de alături, care îşi vedea grădina ocupată de bolovani ce-l importunau. Ministerul admisese ca piatra să fie vândută în profitul comitetului şcolar. Dar, ca să fie vândută, trebuia ca vânzarea să fie publicată; şi, pentru aceasta, trebuia ca piatra să fie măsurată, ca să se ştie câţi metri cubi sunt de vânzare.

In zadar s'a căutat în piaţă, pe stradă, un om cu ziua, care să strângă piatra, spre a fi clădită în grămezi reductibile la metri cubi.

---

1) Această grădină, atunci proprietate particulară, aparţine acum Statului, e a Liceului Internat.

Nevoia a dus la ideia de a se recurge la ştiinţa calculului. Să se măsoare cantitatea în metri cubi de piatră a unei părţi din zidul rămas în fiinţă, şi să se calculeze, prin analogie, câţi metri cubi s'ar fi putut afla în partea zidului dărâmat. Aceasta s'a dat ca lucrare de aplicare elevilor clasei V-a reale, cari au îndeplinit-o pe teren, cu interesul curiozităţii stârnite de nevoia vieţii practice.

Atât nu a fost de ajuns. Calculul trebuia verificat, controlând rezultatul lui cu datele realităţii. Împărţiţi în echipe de lucrători în după amezile libere, elevii, înarmaţi cu sape, lopeţi, hârleţe, instrumente de măsurătoare, au clădit şi măsurat, pe rând, toată piatra căzută, şi bucuria de a găsi confirmarea socotelilor lor teoretice, i-a răsplătit de munca, dusă la capăt sub imboldul sentimentului de cercetare a adevărului.

Curiozitateu intelectuală, satisfăcută, a stabilit în sufletul lor credinţa în legătura dintre carte şi viaţă, credinţa în folosul practic al ştiinţei. Calculele, ori-cât de complicate şi de întinse ar fi fost, s'au îndeplinit cu interesul viu, ce-l dă lupta vieţii; iar truda fizică, cerută de nevoia de a verifica definitiv concluziile de pe hârtie ale unor socoteli relativ abstracte, îşi pierdea caracterul unei simple munci brute, echivala cu ultima operaţie a unui calcul intelectual, cu ultima lui trăsătură de condeiu.

Alt caz, de astă dată scos din nevoia simţită şi mai direct de elevi, scos din chiar viaţa lor şcolară.

Zilele de iarnă, tot mai scurte şi mai întunecoase, îi puneau în grele condiţii de lucru la unele ore de după amiazi, mai ales la desemn. Din cauza orarului greu de chibzuit, mai aveau şi unele ceasuri de limba engleză şi de conversaţie franceză, târziu, între 4—5 d. a., când nu mai puteau vedea ce se scrie la tablă. Lumina electrică nu se putea utiliza, instalaţia ei fusese stricată, dacă nu distrusă cu totul în timpl războiului, pe când localul Seminarului pedagogic servise, între altele, şi de poştă rusească. Repararea ei, nu numai că costa enorm, dar nu se găsea cine s'o facă, şi mai ales s'o facă numai-decât, atunci când ne trebuia, când le trebuia lor.

S'a făcut din nou apel la elevi. Cine vrea, sub conducerea şi ajutorul profesorului de fizică, să lucreze la repararea instalaţiei şi la obţinerea luminei electrice? S'a alcătuit o echipă din elevii cu oarecari aptitudini la lucrări practice, în ramura ştiinţelor experimentale, şi mai îndemănatici.

Avântul lor a fost cu atât mai mare, că, între alte perspective ale reînstalării electricităţii, li s'a pus şi putinţa de a-şi aduce la îndeplinire un dor al lor intim: de a face să se lumineze cu electricitate şi marea sală de gimnastică, unde îşi făceau ei, şi plănuiau să-şi organizeze mai complect, petrecerile literare, şezătorile şi întrunirile şcolare.

Acolo se chibzuia ridicarea unei scene pentru unele reprezentări de mici piese, în faţa colegilor, părinţilor şi profesorilor. Nevoia de lumină era absolut şi adânc simţită.

Sub imboldul ei, echipa de electricieni improvizaţi, dintre cari unii aveau, de altfel, oarecare îndemânare de exerciţii, alţii dorinţe şi înclinaţii statornice, au primit cu aviditate îndrumările necesare, şi nu s'au lăsat învinşi de nici-o greutate, de nici-o alergătură, de nici-o oboseală, până nu şi-a văzut şi sala lor de clasă luminată, ba şi pe cealaltă sala de clasă, şi, în sfârşit, şi sala de gimnastică.

Spectacolul ce mi-l oferea îndărătnicia lor adorabilă, era al unui minunat exerciţiu de voinţă. Dintr'un caz normal de vieaţă complectă foloasele educative sunt multiple: sufletul creşte în toate direcţiile funcţiunilor lui vitale, după normele unei desvoltări armonice.

Privită numai despre laturea legăturei ştiinţei cu vieaţa, întreprinderea practică a elevilor constitue un exemplu concret de *organizare activistă* a studiilor.

Preocuparea practicităţii în învăţământ, în legătură cu studiile teoretice, a fost de altfel una din ideile călăuzitoare de bază a funcţionării *Seminarului pedagogic universitar din Iaşi*, ca instituţie de formare a profesorilor secundari.

Extrag din rapoartele adresate Ministerului Instrucţiei în

primul an de funcţionare a Seminarului pedagogic, (1899—1900) spre a-l pune în curent cu principiile lui de organizare, partea referitoare la atenţia ce se dă activităţii practice, în scopul de a complecta şi armoniza *educaţia integrală.*

«In fine, o măsură, a cărei însemnătate nu e întrecută de nici una din cele expuse mai sus, şi dela realizarea şi generalizarea căreia, în învăţământul nostru secundar, se pot spera rezultate de un folos incalculabil de mare, este introducerea lucrărilor manuale cari, pentru şcoalele noastre secundare, este o inovaţie. Ele nu au de scop a pregăti pentru o meserie anumită, ci de a complecta educaţia morală şi estetică propriu zisă, precum şi cultura generală armonică, desvoltând în natura copiilor şi dispoziţiile pentru activitatea practică, iar în alţii evocând talentul ascuns pentru profesiuni industriale şi tehnice în genere, pentru cari societatea noastră nu prea simte înclinaţie, poate şi fiindcă lipseşte îmboldirea timpurie mai serioasă din partea educaţiei sistematice. Deşi introduse abia din luna aceasta, lucrările manuale şi-au arătat deja excelenţa lor ca mijloc de educaţie complectă.

«Deocamdată s'a înfiinţat, ca modestă încercare de experiment pedagogic, un atelier de tâmplărie şi de legătorie de cărţi. Mijloacele pentru cumpărarea instrumentelor, materialul necesar şi plata maeştrilor s'a procurat, până acum, din produsul unei conferinţe publice ţinută de subsemnatul. N'am îndrăznit a cere ajutorul d-voastră material, deşi [cunoşteam bunele d-voastră intenţii şi tendinţe în ceeace priveşte educaţia armonică şi practică a tinerimii. Dar e timpul acum să cerem sprijinul d-voastră moral, pe care nu mă îndoesc că ni-l veţi da, spre a încuraja o activitate şcolară pornită din sincera dorinţă de a servi marile interese cultuturale ale ţării, pe cari d-voastră le înţelegeţi aşa de bine şi le apăraţi cu râvna unui patriotism superior» [1]).

1) Vezi broşura: „Seminarul pedagogic universitar din Iaşi", *Două rapoarte,* înaintate Ministerului Instrucţiei Publice de I. Găvănescul, Iaşi, 1900. — Primul raport, pag. 8. — Retipărit în *Buletinul* „Siminarului Pedagogic Universitar din Iaşi". No. 5, pe anul 1926. Tipografia „Trecerea Carpaţilor", Iaşi.

Revenind asupra aceleiaşi idei într'un al doilea raport, din acelaş an (1900), adăugam:

«O altă preocupaţie statornică în darea învăţământului, a fost: a căutà să se facă *simţită legătura cunoştinţelor cu interesele practice ale vieţii.*

«A simţi necesitatea şi folosul unei cunoştinţe, însemnează a da viaţă ideilor, a le organiza temeinic în spirit şi a le transforma în adevărate forţe intelectuale şi biologice.

«Aci învăţământul trece evident în rolul său de auxiliar al educaţiei morale, în special al desvoltării voinţei şi activităţii practice. Cunoştinţele servesc de mijloc la exercitarea unei funcţiuni aproape total neglijate în şcoalele noastre şi totuşi indispensabile pentru armonica desvoltare echilibrată a omului, şi care s'ar putea numi, cu un cuvânt, practicitate.

«De ordinar, între carte şi experienţă, stă deschisă o prăpastie. Şcoala şi vieaţa par a nu avea nimic comun. Elevul învaţă numai pentru examen şi spre a trece clasa. Nu vede, aproape din nimic, că a şti însemnează a putea. Învăţătura abstractă, înstreinând de vieaţa practică, întăreşte şi mai mult, prin şcoală, prejudiţiul hrănit de familie în contra ocupaţiunilor manuale, industriale, economice.

«In starea de spirit a ţării noastre şi în starea ei economică de azi, trebue combătut prin toate mijloacele acest prejudiţiu absurd şi periculos. Numai înfiinţarea de şcoli practice profesionale, de meserii şi de comerţ, nu constitue un mijloc suficient pentru atingerea scopului. Trebue atacat fundamentul erorii, în chiar şcoalele aşa zise de «cultură generală».

«*Aşa zise* de cultură generală, fiindcă nu se poate numi cultură generală, aceea care tinde numai la desvoltarea unilaterală a unei părţi din fiinţa complexă a omului, numai la instruirea şi creşterea intelectului şi numai la orientarea teoretică asupra lumii. Deprinderea de a lucra, ca mijloc de desvoltare *a voinţei şi sentimentului*, este incontestabil o parte esenţială, dacă nu cea mai esenţială, din cuprinsul complect al unei culturi armonice, în adevăr generale.

«In atingerea acestui scop, s'a căutat mai întâi a se deprinde practicanţii să privească şi să prezinte orice obiect de studiu din punctul de vedere al folosului practic, nu numai demonstrând teoreticeşte utilitatea lui, ci introducând în planul fiecărei lecţii aplicaţiuni practice, ca probleme interesante pentru viaţă, fie spre a servi ca punct de plecare în căutarea şi desfăşurarea cunoştinţilor, fie spre a sprijini achiziţiile teoretice pe evidenţa dobândirii unui plus de putere practică asupra lucrurilor.

«In acelaş scop s'au introdus, ca simplă încercare şcolară, deocamdată, lucrările manuale: tâmplăria (stoleria) şi legătoria de cărţi, după-cum am avut onoarea a relata în raportul anterior. Rezultatul acestor încercări a fost mai satisfăcător decât ne aşteptam cu toţii. Introducerea lucrului manual a evocat par'că o trebuinţă vitală, îndelung comprimată în natura copilului. O oră mai mult şi neaşteptată de legătorie de cărţi s. e., era salutată de copii cu acelaş entusiasm exuberant cu care se primeşte de ordinar, prin şcoli, ştirea surprinzătoare a unei zile neaşteptate de vacanţă. Ca o favoare se acordă unor alevi mai dibaci voia de a intra şi a lucra în atelier şi în alte ore libere, deosebite de cele destinate anume pentru lucrul manual. Această distincţiune a făcut să se nască şi în ceilalţi trebuinţa unei desfăşurări mai mari de hărnicie, spre a merita şi dânşii aceiaşi favoare.

«In atelierul de stolerie (tâmplărie), elevii şi-au lucrat singuri gherghefurile necesare la cusutul cărţilor; şi-au putut face singuri linii şi echere necesare la desemn, precum şi alte lucruri folositoare fie pentru şcoală, fie pentru casă. In unii din cei mai puţin înzestraţi pentru studii înalte, s'a deşteptat gustul de a se înscrie, la anul, în o şcoală tehnică, spre a se forma pentru o meserie manuală; şi aceasta nu cu sentimentul că nu sunt făcuţi pentru altceva *mai bun,* ci cu mândria ce dă conştiinţa destoiniciei personale în o ramură de activitate, care îşi are demnitatea sa proprie. Imi permit a observa, că atât pentru materialul brut întrebuinţat în aceste ateliere, cât şi pentru plata maeştrilor de tâmplărie şi legătorie de cărţi, nu

se găseşte nimic prevăzut în bugetul acestei instituţii. Cheltuelile s'au acoperit în mare parte din produsul unei conferinţe publice, ţinută de subsemnatul, precum şi din diferite economii.

«Cred că experienţa începută merită să fie dusă mai departe, chiar cu oare-cari sacrificii, fiindcă folosul ei nu stă numai în educarea armonică a elevilor clasei de aplicaţie, ci în *spiritul pedagogic de care se înfiltrează toţi viitorii profesori secundari*, cari frecuentează acum, ca studenţi practicanţi şi asistenţi, lucrările Seminaruiui Pedagogic. In adevăr, aceştia au fost atraşi de puternicul curent al practicităţii, aşa de tare, că unii din ei au venit să lucreze în atelier printre elevi, şi împreună cu mine, chiar nechemaţi. Ca un viitor profesor de istorie, bunioară, care va avea a face şi va ocupa mintea elevilor numai cu regi şi împăraţi, să se plece până a mânui rândeaua, ferestrăul şi a coase cărţi, nu e lucru de glumă. Dacă nu va duce cu sine, din aceste vremelnice îndeletniciri, decât un sincer şi adânc respect pentru munca manuală, respect pe care-l va sugera atunci involuntar şi şcolarilor, cultura lui profesională de educator nu va profita puţin. Pentru noi, ţara bântuită de prejudiţii vechi, destul de cunoscute, profitul acesta este chiar foarte însemnat.

«Tot în direcţia desvoltării simţului şi activităţii practice, s'a mai făcut o încercare, pe care n'am semnalat-o în raportul precedent, fiind de o dată relativ recentă.

«Ca aplicare a studiului *ştiinţelor naturale* şi spre a lega şi mai mult şcoala de viaţă, am dispus în prima-vară, ca o parte din terenul grădinei acestei şcoli să se împartă la cei 20 de elevi, în părţi egale şi să se dea fiecăruia o parcelă de pământ, spre a o lucra. Propunerea a fost primită de copii cu o nespusă bucurie. Unii şi-au adus de acasă, altora li s'au împrumutat uneltele de lucru, sape, lopeţi, hârleţe, greble; şi, după-ce au săpat mai întâi în comun tot terenul, apoi au fost conduşi de profesori la împărţirea lui în părţi egale. Fiecare elev a semănat pe parcela sa câte ceva, după voie: care porumb, care castraveţi, ridichi, ori pepeni, fasole, cartofi, flori,

etc. Această libertate de a semăna fiecare ce va voi, li s'a lăsat la început din-adins. Ce mirare şi entusiasm pe ei, când au văzut apărând pentru prima oară, din sămânţa pusă de ei, în pământul săpat şi îngrijit de ei, roadele, ce erau obicinuiţi numai a le cumpăra din piaţă sau a le vedea pe masă de-agata! Par'că asistau la desvăluirea unei taine. Surpriza şi bucuria lor n'au fost de o clipă. Pe fiecare zi creştea, treptat cu creşterea rodului muncii lor. Un părinte mi-a descris starea de mândrie radioasă şi triumfătoare cu care copilul a adus dela şcoală un castravete. Par'că ar fi găsit cine ştie ce piatră preţioasă. L'a pus pe masă şi l'a mâncat cu o curiozitate adorabilă, ca şi cum atunci ar fi mâncat pentru prima oară, în viaţa lui, castravete cu sare.

«Introducerea lucrării pământului a avut, între altele, un efect colosal asupra disciplinei. In orele libere nu mai era nevoie să fie supraveghiaţi, pentru paza ordinei. Care cum venia de acasă, se ducea întins la brazda lui, să o plivească şi să o îngrijească. Ceva mai mult. Munca pământului li-a legat vieaţa aşa de strâns de şcoală, încât în timpul vacanţei, pecând de ordinar elevii nu se gândesc la şcoala lor decât cu oare care teamă, elevii şcoalei noastre de aplicaţie veneau singuri, nechemaţi, de acasă, aşteptau sfioşi la poarta închisă, până erau văzuţi, şi se rugau să fie lăsaţi înăuntru, ca să-şi mai vadă brazda.

«Practica ce s'a făcut anul acesta în legătură cu ştiinţa botanicei şi geologiei, se va continua în anul şcolar viitor ca aplicaţie la studiul zoologiei. Gândesc să 'ncerc a introduce cultura albinelor şi a vermilor de mătase. Ca măsură prealabilă pentru introducerea sericiculturei, am şi cerut prin raportul No. 53 din 10 Iunie a. c., Ministerului Domeniilor să-mi acorde, din pepiniera dela Tecuci, un număr de 30—40 duzi, spre a fi plantaţi în grădina şcolii, precum şi sămânţă de vermi de mătase» [1]).

1) Broşura citată: **Două rapoarte**, pag. 16. — Sau *Buletinul*, No. 5.

In adevăr, duzii ceruţi dela pepiniera statului din Tecuci au fost acordaţi şi elevii şcolii au pus mâna la lucru pentru plantarea lor, făcând o alee care, cu timpul, a ajuns să-şi împreune ramurele dela o parte la alta a curţii, într'un tunel de umbră şi de verdeaţă. S'au făcut şi încercări de sericicultură, în limitele scopului ştiinţific şi educativ urmărit.

Pe această cale, în atâtea direcţii deosebite, mergând însă totdeauna către aceiaşi ţintă — educaţia voinţei prin acţiune călăuzită prin ştiinţă — s'ar fi putut merge departe de atunci până azi, şi s'ar fi putut închega un sistem întreg de mijloace aplicabile în şcolile noastre secundare, ici mai mult, colo mai puţin, chiar cu actuala lor organizare de stat.

Dar pusesem mai sus două condiţii pentru propăşirea pedagogică a învăţământului în direcţia activistă: pregătirea profesorilor şi schimbarea organizării şcolare. Păstrându-se organizarea în liniamentele ei generale, mai e nevoie încă de o condiţie: *statul să înţeleagă principiile educaţiei noui şi să înlesnească aplicarea lor,* cât se poate, acolo unde se poate.

La noi statul, în cazul de faţă, Ministerul Instrucţiei, nu numai că n'a înlesnit pătrunderea spiritului nou în vieaţa şcolii, dar a oprit-o.

Cu toate că nu se împovăra cu nimic bugetul public — ceea-ce s'ar fi putut şi ar fi trebuit să se facă, dându-se scopul cultural urmărit — şi cu toate complimentele de încredere desăvârşită în priceperea înaltelor interese ale învăţământului, adresate în rapoarte, ca mijloace de *captatio benevolentiae,* Ministerul a interzis formal îndeletnicirile de activitate practică, sub cuvântul... că nu sunt în program [1]).

Ideia totuşi a prins. Ea a fost transplantată, sub o formă,

1) Termenii exacţi, în care era motivată interzicerea experimentului pedagogic, chiar în o instituţie de stat destinată prin lege acestui scop, sunt că aceasta „ar însemna o *modificare în program şi n'ar avea o potrivire cu şcoalele existente pentru cari Seminarul pedagogic prepară personal!*" Ordinul este din 1907, din timpul ministeriatului lui Spiru Haret, despre care nu se poate zice că n'a voit să fie „omul şcoalei!"

într'un mediu prielnic de desvoltare, la liceul din Pomâria, de un profesor al *Seminarului pedagogic universitar din Iaşi*, căruia i s'a încredinţat, pe vremuri, direcţia acelui liceu aşezat în plină natură, cu mijloace multe şi bune de lucru, şi cu oare-care posibilitate, mai ales pe atunci, de liberă desvoltare.

Ea şi-a căutat un alt mod de realizare la Liceul Internat din Iaşi, graţie unui director, fost profesor seminarial, prin înfiinţarea de ateliere pelângă şcoală, începând cu legătoria de cărţi, la care s'au adăugat, în cele din urmă, azi în fiinţă, lemnăria şi fierăria.

In activitatea *Seminarului pedagogic*, după o clipă de nedumerire şi consternare, provenită din uimirea negaţiei surprinzătoare, ea şi-a reluat drumul înainte, cu tăria convingerii ce însufleţeşte toate puterile de muncă ale întregului organism pedagogic al instituţiei, şi care au ştiut să învingă toate greutăţile şi să găsească modalitatea aplicării ideii în condiţiile obişnuite ale organizaţiei şcolare.

Cele două cazuri de activism, citate la început, arată această tendinţă, cum şi posibilitatea îndeplinirii ei, măcar incidental şi din când în când, dacă nu sistematic, ca principiu statornic şi consecvent în vieaţa de toate zilele a şcoalei.

Nu e de ajuns să se indice începuturile unei încercări de experiment pedagogic, în realizarea unui principiu atât de înalt şi de complex ca activismul. E necesar să se arate concretizarea ideii în o durată cât mai lungă, şi manifestarea ei sub cât mai multe forme şi în împrejurări cât mai variate.

Ceeace s-a exemplificat în câteva cazuri de vieaţă şcolară, ca demonstraţie materială a unei concepţii, se cere să se vază mai departe ca idee cu puteri de organizare a unei activităţi educative cu însuşiri de continuitate. —

Dovada acestei condiţii necesare de durată s-a dat experimentului pedagogic, pentru stabilirea principiului activist, tot în instituţia Seminarului pedagogic ieşan, într'un şir de ani de a rândul.

Asupra aplicaţiilor activismului în primii ani de după războiu, am expus unele consideraţii teoretice şi unele date experimentale într'un articol intitulat: «*Din activitatea practică a elevilor*» [1]).

Găsesc util a reproduce din ele părţile mai esenţiale, spre a servi ca documentare practică a cerinţelor şi tendinţelor educative ale unui principiu pedagogic.

«Trebuesc utilizate toate împrejurările cari pot da prilej de a exercita, în mod real şi afectiv, facultăţile sufletului, în scopul formării personalităţii. Şi aci nu e vorba numai de inteligenţă. Nu se poate repeta în de ajuns că menirea şcolii nu e de a desvolta numai inteligenţa. E mult, negreşit, când se tinde şi se contribue, în adevăr, la desvoltarea puterii de pricepere şi cunoaştere şi nu se reduce totul numai la înmagazinare de cunoştinţe, la erudiţie şi polimatie.

«Dar trebue accentuat că cea mai dibace artă de a exercita funcţiunile intelectuale nu atinge scopul întreg al educaţiei, în ce are el mai esenţial şi mai central.

«Omul nu e inteligenţă pură. Personalitatea lui, dacă e să fie definită prin o parte din fiinţa lui, prin funcţiunea sufletească cea mai însemnată sau prin felul de a fi cel mai hotărâtor, îşi găseşte expresiunea în puterea de a voi şi în valoarea superioară a sentimentelor.

«Ceea-ce numim *caracter* şi se cere pe atâtea tonuri şi în toate ocaziile solemne, oricât ar fi de complex ca noţiune, se poate reduce, în ultima analiză, la o statornicie de a lucra în direcţia normelor vieţei drepte şi în acord cu sentimentele înalte de solidaritate socială.

«Are şcoala putinţa de a contribui la formarea caracterului? «E o întrebare din cele mai capitale, la deslegarea căreia nu

1) Publicat în primul număr al *Buletinului* „Seminarului pedagogic universitar din Iaşi", 1922, „Lumina Moldovei", Iaşi. — Cap. *Din activitatea practică a Seminarului pedagogic universitar.* Pag. 97.

ne ajută mult, dacă nu de loc, teoria abstractă şi încă mai puţin declamaţiile festive, ci privirea directă asupra realităţii vieţii şi analiza elementelor existente ale organizării şi funcţiunii şcolare.

«Un răspuns peremtoriu, cu accentuate semne de atitudine sceptică, dacă nu chiar categoric negativă, îl motivează numărul excesiv de mare al elevilor în clase.

«Cu mai mult de 30—40 elevi în clasă, e periclitată opera celor mai hotărîte bune-voinţe şi celor mai pregătite forţe pedagogice.

«E drept că a doua condiţie, de o importanţă incalculabil mai mare, este *existenţa* acestor bune-voinţe hotărîte şi a acestor forţe pedagogice bine pregătite pentru menirea lor.

«Aci este speranţa cea mare, aci toată scăparea.

«Şi nu ne gândim chiar la geniile artei educative. Ele sunt în stare să facă minuni. Dar şi simpla funcţiune obişnuită a naturei mijlocii, când este orientată asupra scopurilor şi mijloacelor artei de a educa, şi are în conştiinţă grija vie a îndatoririlor şi răspunderilor carierii, şi dragul de a desăvârşi o lucrare începută, poate găsi, în tezaurul ideilor şi preocupărilor, inspiraţii fericite şi putinţa de a persevera în realizarea lui.

«1. *Însărcinări publice date elevilor.* — Culegerea de informaţii cari urmează poate servi, sperăm, de sugestii acelor bune naturi de educatori, cari simt că menirea profesorului nu s'a isprăvit în munca lui de cărturar şi de comunicator de cunoştinţe.

Se pot căuta, inventa ocazii, în care voinţa elevului să fie pusă la lucru, în mod regulat, perseverent, sub impulsia unui sentiment de datorie şi de răspundere.

Fie sarcina cât de mică şi grija cât de puţin însemnată, în aparenţă, însemnătatea ei educativă este că preocupă sufletul în mod statornic şi duce la acte de folos general.

Deprinderea voinţei de a reveni cu hotărîrile şi manifestările

ei, în mod sigur, ca o lege naturală, pentru îndeplinirea unei acţiuni, care se aşteaptă dela individ cu aceeaşi necesară regularitate, cu care se aşteaptă pentru viaţa fizică revenirea soarelui dimineaţa la orizont, este condiţia educaţiei care pune bazele formării caracterului.

In acest scop şi cu această intenţie s'a recurs la mijlocul de a se da elevilor, din fie-care clasă, anumite *însărcinări publice*, pe cari să le îndeplinească zilnic.

Unuia i se dă sarcina de a îngriji de tabelă să fie curată la intrarea profesorului, să aibă cretă şi cele necesare pentru şters; altuia grija de a deschide, în pauză, ferestrele după eşirea profesorului din clasă, cât permite timpul şi împrejurările. Altuia grija de a căuta, la eşirea din şcoală, obiectele uitate de elevi şi de a le depune în cancelarie; altuia, în timpul ernei, grija de a vedea ca temperatura clasei să fie potrivită, supraveghind, pentru asta, întreţinerea focului în sobă, după anumite reguli; altuia, închiderea uşilor ori estetica generală a clasei; şi aşa mai departe.

Pentru supravegherea îndeplinirii tuturor acestor însărcinări, e ales de elevi şi numit de diriginte un şef de clasă, care mai are îndatorirea de a spune fie-cărui profesor cari elevi sunt absenţi, spre a se economisi adesea strigarea catalogului, şi face săptămânal un raport scris despre activitatea generală a celor cari au primit însărcinări speciale.

Pentru ca fiecărui elev să-i vină rândul a-şi exercita voinţa cu îndeplinirea regulată a unei însărcinări publice, s'a căutat ca acestea să fie cât mai numeroase, şi nu numai în interiorul *clasei*, ci şi afară din clasă, în curte şi grădină. Şi s'a căutat asemenea ca, unele din ele, cele mai multe, să se treacă săptămânal dela un elev la altul, făcându-se tablou de distribuirea însărcinărilor şi dare de seamă de modul cum şi le-a îndeplinit fiecare.

«2. *Activitatea practică propriu zisă.* — Numai în scopul unei educaţii generale, pe care aş numi-o «complectă» sau

«integrală», dacă n'ar fi pretenţios să se aplice, la o încercare de realizare a unei idei, termenul atribuit conceptului în sine, idealului, — s'a introdus în funcţiunea şcolii de aplicaţie îndeletnicirea elevului cu diferite ocupaţii practice.

E o preocupare veche, care a început odată cu viaţa Seminarului nostru pedagogic.

S'a dat prilej de muncă materială în diferite ramuri de specialităţi, nu cu intenţii, firește, de a forma specialişti, meseriaşi.

«Sunt în fiinţă, anul acesta (1921 — 1922), următoarele îndeletniciri practice, în diferite grupări după... ateliere. Să le zicem «ateliere», ca să fim înţeleşi mai repede. Acesta e termenul technic obişnuit. Atelier de legătorie de cărţi, atelier de lemnărie, atelier de electricitate, şi atelier de... cismărie.

Cel din urmă e o inovaţie pe care o pot numi fericită.

S'a introdus în urma unei consultări instructive a dorinţei elevilor, cari au fost întrebaţi, încă la începutul anului trecut: ce meşteşug ar dori ei să înveţe, pentru uzul lor personal mai potrivit cu nevoile lor zilnice şi cu împrejurările vremilor noui. Şi aproape în unanimitate, diferitele clase consultate, au răspuns, cu termenul moldovenesc: *ciobotăria.*

Scumpetea încălţămintelor, preţul exorbitant cerut chiar pentru o simplă reparaţie de ghete, plângerile bieţilor părinţi de câte ori copiii le arată tălpile rupte, tocurile căzute, degetele ieşite afară din vârfurile ghetelor şi din căputele descusute; nevoia bieţilor copii de a-şi descărca în alergături şi jocuri cerinţa vitalităţii vârstei lor sburdalnice, şi teama lor de a-şi supăra mereu părinţii cu efectele inevitabile ale săriturilor lor asupra încălţămintei, toate aceste motive s'au rezumat în dorinţa exprimată aproape unanim de elevi să înveţe ciobotăria, măcar atât, firește, cât le trebue să-şi cârpească o gheată: să-i coasă ici un petec, să bată colo o ţintă, să îndrepteze un toc scâlciat; să pună o bucată de talpă nouă sau o talpă ntreagă; — să se emancipeze, cu un cuvânt, de greutăţile apăsătoare ale grijei, şi să facă şi economie. Să nu supere

părinţii în toate zilele cu cereri de bani pentru încălţămintea lor ruptă.

Cu ce entuziasm s'a cerut învăţarea cismăriei.

Un an de zile am căutat în tot oraşul, prin diferite persoane, prin toţi însărcinaţii din oficiu, rugaţi de mine în particular şi în plină conferinţă profesorală, un an întreg s'a căutat, în toate părţile, un maistru care să vină, cu plată, să înveţe pe copii ciobotăria.

În zadar. Nimeni nu voia. De ce? Işi perdea clienţii? Nu erau siguri de ei. Işi perdea timpul? I-l plătiam. Cum i-l plătiam? După ce măsură să apreciez ora de lucru dată pentru învăţarea unor copii de şcoală? Am înţeles, din capul locului, că dacă li s'o propune o plată echivalentă cu plata orei de clasă a unui profesor secundar sau seminarial, poate li se va părea insuficient. Şi am spus, dela început, să li se propună echivalenţa plăţii unei ore de profesor universitar, cea mai înaltă treaptă a învăţământului public. N'au primit. Unul a avut sinceritatea să spună:

— Nu-mi pierd eu timpul pentru un aşa fleac de sumă.

Am făcut apel la „sentimente nobile". Slab ecou. Cât l-am găsit, a fost în atmosfera invalizilor de războiu. Imprejurările însă au făcut imposibilă aducerea la îndeplinire a gândului bun.

Anul acesta am avut mai mult noroc. Prin o combinaţie avantajoasă pentru ambele părţi, şcoala a putut angaja un maistru de cismărie.

La început o dată pe săptămână pentru încercare, apoi de două ori, în şedinţe de câte 2-3 ore consecutive, s'a început lucrul efectiv, întâi mai greu, din lipsă de instalaţie şi de instrumente suficiente, apoi treptat tot mai bine, cu o repeziciune de organizare, care a dus la rezultate îmbucurătoare. În fie-care luni şi vineri după amiazi, vezi copiii venind care cu o ghiată, care cu o pereche, se aşează în rând, împrejurul maistrului, înconjurat de aproape de calfe mai înaintate şi dibaci, între cari se disting chiar copii de oameni bogaţi, sus puşi în ierarhia socială.

E destul să spun, bunăoară, că şeful de atelier care ţine registrele ciobotăriei, şi a alergat între cei dintâiu şi la lucru şi la cumpărături de furnituri, şi la comande de unelte, este fiul d-lui C. C., fostul primar al Iaşilor, om cu avere, dar şi cu frumoase principii de educaţie a copiilor. Şi e o plăcere să vezi pe tânărul C., elev în cl. VI, numai în

iletcă, încins cu şorţ, ca un lucrător, aşezat pe scăunelul mic de cismar, cum lucrează adesea, ca o calfă harnică, la cârpitul încălţămintii altor colegi mai mici, intraţi abia ca ucenici în atelier.

«In «atelier»! E un mod de a vorbi. Nu e şcoală pe toată întinderea României Mari, care, pentru activitatea şi pentru menirea ei complexă, să aibă un local mai impropriu şi o instalaţie mai insuficientă, decât «Seminarul pedagogic universitar din Iaşi».

Cele patru «ateliere» de cari am vorbit, sunt instalate: cel de legătorie în o săliţă despărţitoare de hala de gimnastică, d'asupra unei pivniţe; cel de lemnărie, în o «şură» cum se zice în Moldova, în o magazie, care fusese destinată unor folosinţe de serviciu gospodăresc al şcolii, la păstratul lucrurilor vechi, stricate, la aşezatul lemnelor, etc.

Iar atelierul de electricitate? O, acela e la înălţimea de idealitate a energiei fizice pe care se bazează. N'a fost asemuit de unii metafizicieni spiritul cu electricitatea, ca fel de manifestare a energiei materiei? Ca şi spiritul, electricienii noştri sunt pretutindeni şi nicăiri, ca sediu fix de activitate în o instalaţie anumită. N'au atelier.

De aceea organizaţia lor de muncă o numim *echipă*. Acest termen ne permite să grupăm şi alte categorii de manifestaţii ale activităţii practice, în unităţi de muncă sistematică, precum e grupa sau *echipa lucrătorilor la grădinărie, la pomicultură; echipa artistică*, împărţită în grupa *literară şi aceea a artelor plastice;* echipa *sportivă*, etc.

Vorbind astfel mai corect de *echipe* decât de *ateliere*, cum s'au manifestat ele în mod efectiv? Ce au făcut? Ce am produs?[1])

«*Echipa de lemnărie* a executat o lucrare minunată de folos simţitor pentru vieaţa şcolii: O *scenă* în sala de gimnastică, solidă, frumoasă, elegantă, cu culise mobile, cu fund decorativ.

A pus podele noui la săliţa de deasupra unui zemnic, făcând

1) Despre activitatea unora din ele s'au publicat şi se pot vedea rapoarte speciale, făcute de şefii de echipe. — Vezi *Buletinul* „Seminarului Pedagogic Universitar din Iaşi", No. 1, Anul 1922. — Pag. 99.

şi o uşă în podea, — muncă de pricepere, de abilitate şi de stăruinţă serioasă.

A reparat gardul despărţitor al grădinei şcolii. Când s'a înfiinţat atelierul de cismărie, s'a simţit numai-decât nevoie de o masă joasă de lucru şi de scăunele mici speciale pentru lucrători, aşa cum se obişnuesc la breasla aceasta. Şi atunci, numai-decât echipa lemnăriei s'a pus în mişcare. La prima şedinţă următoare, masa de cismărie şi scăunelele scunde erau gata.

Şi când se iveşte câte o stricăciune la pupitrele unei clase, unde găseşti la îndemână meşterul care să le repare! Meşterii sunt fudui, se mişcă greu. Dar echipa noastră e aici, gata să întărească, să pună o stinghie, să bată o proptea, un spătar.

«*Echipa de electriciani*, sub poveţele profesorului de ştiinţe fizico-chimice, a instalat secţiuni noui de sonerie electrică, de lumină electrică, a aşezat telefonul interior între biroul directorului şi cancelaria profesorilor şi secretariat.

Bucuria lor cea mai mare a fost când au putut să introducă fire pentru lumina electrică pe scenă, ca să dea, cu becuri divers colorate, efecte feerice asupra figurilor şi mişcărilor gimnastice, la o petrecere şcolară. Bucurie, micşorată însă până la decepţie — aşa e în lumea asta! — când au văzut că intenţia lor de a produce şi efecte de apus de soare, în o scenă duioasă din o piesă de teatru jucată de colegi, în care zace şi piere în spital, în mizerie, marele poet din drama *Camöens*, — nu s'a putut realiza! Nereuşita nu i-a descurajat. Acum chibzuesc cum să procedeze mai cu efect, şi lucrează după un plan studiat, la care au trebuit să recurgă şi la experienţa ştiinţifică a profesorului.

Altă mulţumire a echipei electrice a fost când a instalat sonerii sistematice prin clase, pentru anunţarea, din cancelarie, a orei de ieşire. Şi nu s'a lăsat până n'a pus o sonerie, mai puternică, şi pe un perete extern al clădirii, ca să anunţe intrarea în clasă a elevilor ieşiţi în curte, în timpul pauzelor.

Jucărie? Da, fie, îmi place să văd pe copii mai bine jucându-se de a electricitatea, decât de a... alte năsbâtii şi deprinderi hazardate şi hazardoase. Imi place să-i văd chibzuind, bunăoară, şi aducând la îndeplinire instalarea unei lămpi de proecţie în sala de gimnastică, a luminii electrice în biata magazie părăginită, transformată în «atelier» de lemnărie, precum şi în o «cameră neagră» destinată lucrărilor de fotografie.

Şi ce minunată este folosinţa dexterităţii lor, când se strică ba soneria, ba telefonul, şi când intervin maeştri noştri să le repare şi să le întreţină.

Dar ce este interesant şi de notat, e că dibăcia acestei echipe a inspirat atâta încredere, încât unii profesori au făcut apel la măestria lor, ca sa le vină în ajutor la reparatul instalaţiilor lor de acasă.

Meşteri buni, siguri, lucrând curat, destul de prompt şi.... cinstit, Nu costă decât materialul.

E drept că uneori, consumarea materialului, la şcoală, compensează economia lucrului gratuit. Dar or-ce învăţătură costă. Şi exercitarea lor practică e pentru educaţia lor, în prima linie, nu pentru economia materială a noastră.

«*Echipa artiştilor desemnului* şi — să zicem — ai picturei, au întrebuinţat mult material de oloiuri, culori, pânză, pensule. Dar cine mai socoteşte şi mai ţine minte aceste nimicuri, când te uiţi la rezultatul muncii lor şi admiri frumuseţea panourilor ce împodobesc scena într'un cadru de artă decorativă, executat cu o îngrijire meritorie, — din care n'au lipsit, fireşte, sfaturile profesorului de desemn.

Pe această scenă, făcută de echipa de lemnărie şi de desemnatori, se desfăşoară, la solemnităţi, manifestările artistice, de alt gen, ale elevilor ce joacă piesele de teatru sau producţii muzicale de coruri şcolare, recitează versuri, ţin mici dezertaţii, alcătuesc combinaţii gimnastice de tablouri vivante,—şi uneori se arată proecţiuni de plăci fotografice, interesante şi instructive.

Unde este „atelierul" artiştilor desemnatori? Pretutindeni şi nicăiri. Unde n'au lucrat ei, mutându-şi pânzele şi uneltele, de colo colo, goniţi de alte treburi destinate a se îndeplini în locul unde se instalaseră ei

provizoriu. Au lucrat în hala de gimnastică; i-am îngăduit în sala de clasă a laboratorului de fizică şi chimie, care este şi clasă, pe apucate, de alte obiecte, şi sală de discuţii de lecţii de probă, şi sală de lucru manual, de ciobotărie şi câte odată, la nevoie, sala de conferinţe a directorului cu profesorii şi practicanţii. I-am găsit refugiaţi în clasa secţiei reale, cu panourile răsturnate în lungimea pereţilor clasei. Eroică stăruinţă, dar nu fără inconveniente artistice. Nu odată şi-au văzut bieţii băeţi lucrareà deteriorată de nevoile transportărilor forţate, ba uneori au avut şi surprize din partea unor colegi mai puţin respectoşi faţă de străduinţele estetice în căutarea şi exteriorizarea frumosului: unele efecte de culori şi linii de desemn le găsiau schimbate prin altele neplănuite şi nedorite de ei. Societatea omenească se găseşte, în mic, în or-ce şcoală, cu multe din tipurile ei umane, bune şi rele.

Am admirat la unele şcoli instalaţiile, obişnuite de altfel, ale sălilor speciale de desemn.

Sală specială de desemn! Sală specială de muzică! Ce vis! Ce închipuire transcedentă irealizabilă pentru un „seminar pedagogic universitar", a cărui şcoală de aplicaţie nu e decât.... o simplă şcoală *model* ce trebue să corespundă doar scopului pentru care s'a creat instituţia pregătitoare de profesori!...

«Mă grăbesc a observa că demersurile pentru complectarea educaţiei prin mijloacele arătate până aci, ca şi prin cele ce vor urma, nu se desfăşoară tot aşa de lin şi de repede, cum se scriu aici şi cum se urmăresc de cititor, nu merg ca pe rulete, întâmpină obstacole, opriri în loc, abateri, întârzieri, une-ori surprize cari ar putea fi descurajatoare, dacă n'ar fi la îndemână experienţa, indulgenţa credinţei şi stăruinţa voinţei hotărîte. Elevii nu sunt ideali, nici şefii lor nu sunt ideali, căci, dacă ar fi, n'ar mai fi nevoie de educaţie. Şi nimeni nu este ideal. Trăim în lumea relativului şi luptăm să învingem greutăţile fatale ale soartei omeneşti, cu mijloacele de cari dispunem, încătuşaţi în condiţiile de timp ori de spaţiu ale realităţii.

Şi când un incident, când un altul, unul mai copilăresc, altul mai grav, ţin mintea celui ce trebue să supravegheze totul în continuă atenţie la cârmă. Vasul trece une-ori printre stânci; alte-ori ajunge la apă mică, se atinge de nisip, merge târân-

du-se pe pietriş, se opreşte, trebue să pui umărul, să împingi din greu, ca să'l dai iar la adânc şi la larg.

Nu e uşoară educaţia voinţei... E mult mai comodă a inteligenţei. Şi e şi mai plăcută simpla desfăşurare a talentului oratoric şi a erudiţiei universitare, când există şi acestea, negreşit.

De altfel de uşurinţe şi mai mari ale sarcinei de educator, nu îndrăsnesc să pomenesc.

Fie-care înţelege însă fericirea vieţii şi a carierii într'un chip deosebit.

Să rămânem la concepţia unui educator pătruns de idealul misiunii sale şi răsplătit în viaţă de conştiinţa datoriei împlinite.

E singura fericire curată ce stă la îndămâna or-cui.»

Activismul (energismul) în raport cu natura mediului social român. — Dela începutul seminarului pedagogic ieşan s-a urmărit, cu interes continuu, calea de apropiere între şcoală şi viaţă. Repetăm, rezumând, datele experimentării activismului, spre a le pune în lumina unei noui consideraţiuni. S'a căutat să se înfăţişeze ştiinţa ca un mijloc de stăpânire practică a naturei. S'a căutat prilejul de a pune voinţa în acţiune, prilejul de a provoca pe elevi la activitate, care să-i facă să simţă că ceeace învaţă în şcoală, le serveşte la ceva în viaţă, le dă o putere; că inteligenţa şi desvoltarea ei sunt un mijloc pentru realizarea intenţiilor voinţei, pentru păstrarea şi îmbunătăţirea vieţii.

Ştiinţile experimentale fizico-himice s'au pretat de minune la această preocupare; ştiinţile naturale asemenea. Au fost puşi elevii să cultive singuri plante, să semene şi să îngrijească flori, diferite verdeţuri. Fiecare îşi avea brazda lui.

Era natural ca cei neorientaţi în problemele educaţiei să nu priceapă, să se mire la început. Ideia şi-a făcut drum, a pătruns în pătura bunului simţ a corpului didactic. A trecut dela un liceu apropiat la alte şcoli mai depărtate.

In curând inovaţia a devenit modă.

S-a introdus «lucrul manual» sub diferite forme: legătorie de cărţi, modelaj, traforaj, împletituri, etc. Gustul de a munci,

de a da o formă utilizabilă materiei, intră astfel în sufletul copiilor. Disciplina lor morală câştigă enorm.

Ţinta urmărită nu a fost, firește, de a face din elevi *meseriaşi*, ci de a *complecta* educaţia lor *generală*, prin desvoltarea voinţei, activităţii şi practicităţii.

Şi ţinta mai era una *socială* şi *naţională*.

Două trăsături caracteristice, de ordine şi importanţă deosebită, definesc *mediul social românesc* faţă de al altor ţări.

România este o ţară agricolă. Un adevăr banal.

In România, apoi, există încă prejudiţiul care priveşte activitatea manuală, meşteşugurile şi profesiunile practice, ca ceva inferior.

Deşi agricolă, ţara noastră nu caută, în instituţiile de stat să dea o atenţie cuvenită culturei teoretice şi practice, care să ducă la puterea de a exploata cu mai mult drag şi folos pământul.

Prin unele licee, ce e drept, se prevăzuse în program *agronomia*, dar ca să se înveţe de pe carte şi în teorie.

Contactul cu natura a rămas evitat.

Şi indiferenţa continuă şi azi.

S'a înfiinţat o academie *comercială*, când încă nu exista una *agricolă*, în o ţară «*eminamente* agricolă»!

Pentru combaterea acestui rău, am căutat să punem mai întâiu pe elevii şcolii de aplicaţie — şcoală de «cultură generală», — şi prin ei să punem familiile lor, precum şi pe profesorii lor viitori, în situaţie de a vedea şi de a simţi frumuseţea şi importanţa îndeletnicirilor cu munca pământului, cu unele forme de stăpânire şi de utilizare a naturei. Şcoala în primii anii avea şi stupi de albine, copiii se ocupau şi cu îngrijirea pomilor roditori ai grădinii, pomi pe cari îi sădiseră singuri. In câţiva ani s'a făcut şi cultura de gândaci de mătase, aşa de interesanţi şi de miraculoşi. In vederea lor am adus şi plantat aleele de duzi, cari crescuseră cu coamele stufoase făcând pe vremuri, deasupra părţii de curte dela intrare, un adevărat tunel umbros de frunze late, strălucitoare.

Toate acestea erau mijloace mai isbitoare şi sensibile. Dar

până şi la ştiinţele cele mai abstracte, cum e matematica, s'a căutat aplicaţii practice, cari să dea copiilor de lucru, să le dea prilejul de a se folosi de cunoştiinţele lor din clasă pentru învingerea unei dificultăţi a vieţii de toate zilele. Geometria, în special, a fost pusă la contribuţie în acest scop. Arhiva «Seminarului» e plină de tot felul de chibzueli, de proecte şi experimente pedagogice de acest fel.

Fireşte, preocuparea de desvoltarea voinţei prin activitate şi practicitate — principiul *energismului*, cum îl mai numesc eu — nu se putea şi nu se poate realiza decât în limitele permise de organizaţia oficială a învăţământului public, de legile şi regulamentele în vigoare.

Nu se poate face educaţia copiilor după principiile *energismului* în şcoli lipsite de câmp larg destinat vieţii practice, şi legate în activitatea lor de un orar şi de un program fixat la fel pentru toate.

Acest ideal pedagogic, care urmăreşte să dea ştiinţa ocazional, ca un mijloc *simţit*, pentru înlăturarea unei greutăţi ivite din întâmplare (întâmplare *plănuită* însă de educator), nu se poate urmări sistematic şi permanent decât în instituţii create, ca unele din Anglia şi din America, înadins şi conştient în acest scop şi după acest sistem activist.

Dar atât cât se poate realiza în şcolile secundare, în general, cu organizaţia locală *actuală*, s'a încercat intenţionat la «Seminarul pedagogic universitar din Iaşi».[1])

---

1) Vezi *Buletinul*, în special No. 1 şi No. 5

PARTEA IV

CHESTII FINALE

Funcţiunea educativă a Invăţământului. Condiţiile generale de realizare a ei.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP XXVIII

Invăţământul educativ

în cadrul educaţiei complecte.

Invăţământul şi educaţia inteligenţei. — Educaţia intelectuală şi educaţia complectă. Raport de parte către tot dintre ele; şi raport de identitate. Intelectualismul herbartian. Perseverenţa erorii herbartiane, în general şi în cultura pedagogică dela noi.— Concepţia psihologiei actuale asupra raportului dintre funcţiunile psihice — Aplicaţia tripartiţiei psihologicei la educaţiei. Raportul de corelaţie organică al acţiunii educaţie intelectuale asupra sufletului, din acest punct de vedere. — Desvoltarea **indirectă** *a facultăţilor, prin influenţe reciproce, şi desvoltarea* **directă.** *— Problema educaţiei complecte* **prin** *instrucţie şi* **cu ocazia** *instrucţiei. Educaţia sentimentelor în învăţământ. A voinţei.*

Sunt chestiuni despre cari nu se poate vorbi în deajuns. Au atâtea raporturi cu realităţile complexe ale vieţii şi lumii, încât totdeauna prezintă aspecte noui inteligenţei.

Invăţământul educativ, prin determinativul său, presupunem un învăţământ ne-educativ. Aşa cum se practica (verbul s'ar putea pune, după unii, tot aşa de bine şi la prezent), învăţământul consta într'o îngrămădire de cunoştinţe, — să zicem destul de solide — cari se puteau dovedi eventual prin întrebări la examene.

Ingrămădirea de cunoştinţe poate exista independent de educaţia inteligenţei; dar şi ca prilej pentru desvoltarea energiilor intelectuale.

Noţiunile «instrucţie» şi «educaţie» nu sunt indentice, chiar când se referă amândouă numai la funcţiunea cunoaşterii.

Educaţia intelectuală se realizează prin învăţământ atunci, când cunoştinţele au servit de mijloc pentru exercitarea minţii, pentru dobândirea unor deprinderi normale; când se desvoltă funcţiunea specifică a spiritului: căutarea şi stabilirea adevărului.

După raportul dintre învăţământ şi educaţia intelectuală, e de considerat însă raportul mai general dintre învăţământul educativ şi educaţia întreagă.

A pune accentul pe educaţia spiritului şi a respinge învăţământul care nu realizează acest scop elementar, e ceva, negreşit. E chiar mult, pentru o stare inferioară a activităţii şcolare.

Dar e puţin, foarte puţin, pentru educaţia omului în genere.

Şi întrebarea se pune:

Cum stă educaţia intelectuală faţă de educaţia complectă?

Un răspuns simplu ar fi: raportul dintre ele este acela dintre parte şi tot.

Educaţia complectă e sinteza acţiunilor de normalizare şi perfecţionare a tuturor funcţiunilor sufletului, pregătind omul pentru un rost anumit în viaţa socială.

Intre funcţiunile sufletului, inteligenţa e numai o parte.

Şi totuşi transpunerea acestui raport de *parte* către *tot* dela sferele noţiunilor biologice la cele padagogice corespunzătoare, are nevoie de oare-care lămurire şi confirmare logică.

O şcoală pedagogică, foarte răspândită, a contestat-o principial. Susţinând că în alcătuirea vieţii sufleteşti, inteligenţa este totul, ea dă activităţii practice a intelectualismului şcolar tradiţional o bază teoretică iluzorie. Intemeietorul intelectualismului pedagogic, Herbart, se baza pe o concepţie psiholo-

gică anumită, care îi permitea să afirme că în educaţia intelectuală se coprinde întreaga educaţie omenească. Elementele funcţiunii de cunoaştere, reprezentările, ideile, sunt, după el, esenţa sufletului. Din idee s'a desvoltat viaţa sufletească întreagă, şi sentimentul şi voinţa. Această concepţie legitima şi justifica, în practică, reducerea întregului învăţământ educativ numai la mijloace de formarea inteligenţei.

Celebrele lui «trepte formale», cari au preocupat şi frământat atât de mult mintea pedagogilor din şcoala herbartiană, conţineau în ele vraja unei reţete misterioase, care, prin anumite procedări metodologice de instrucţie, îşi radia efectul asupra întregei fiinţe umane.

Eroarea psihologică a lui Herbart nu e singura înregistrată în istoria ştiinţei sufletului. S'au mai încercat unii să reducă toată vieaţa sufletească sau numai la sentiment sau numai la voinţă. Schopenhauer, pe o bază mai mult metafizică decât ştiinţifică, a susţinut voluntarismul unilateral.

Nici una nici alta din aceste două concepţii exclusiviste din urmă nu ne stau în cale cu sisteme pedagogice. Interesează numai istoria psihologiei, nu şi pe acea a ştiinţei educaţiei.

Eroarea herbartiană, însă, e aproape încă de actualitate în sfera reflexiunii pedagogice şi mai ales în rutina învăţământului. La noi s'a bucurat odată de un mare prestigiu. Ocupa aproape exclusiv arena îndeletnicirilor şi directivelor şcolare, mai ales în şcoalele secundare cu caracter pedagogic, ca şcolile normale de învăţători.

«Normaliştii», formaţi în şcoala germană herbartiană, au continuat, prin inerţia unei tradiţii lipsite de controlul criticei ştiinţifice, să-i întrebuinţeze terminologia specială, în exprimarea ideilor pedagogice, precum şi metodele exclusiv intelectualiste, în practica învăţământului.

Resturile herbartianismului sunt un simplu «tic» cultural astăzi, când şi aceia cari îl suportă sub formă de reflex intelectual ne-intenţionat teoreticeşte, au părăsit, vrând nevrând, baza lui psihologică.

Ştiinţa psichologică contimporană susţine, în mod unanim, că cele trei funcţiuni ale vieţii sufleteşti, sentimentul, voinţa şi inteligenţa, sunt deopotrivă de primitive şi de esenţiale şi că nu se poate concepe viaţa sufletească, cât de rudimentară, fără elemente de cunoaştere, de apreciere şi de acţiune. O fiinţă, care ar fi apărut fără una din aceste funcţiuni psihice elementare, ar fi dispărut, conform marii legi a selecţiei naturale. Natura poate produce întâmplător şi fiinţe imperfecte; ele pier însă, căci tot ea îşi corectează opera, distrugând exemplarele greşite. Face o selecţie, şi supravieţuesc numai cei mai apţi biologiceşte. Chiar dacă la fiinţele azi existente, după o evoluţie îndelungată, se prezintă cazuri în cari lipseşte una din cele trei funcţiuni psihice fundamentale, aceste cazuri rămân anormale. Psichologia patologică ne vorbeşte de cazuri tipice ca *abulia:* individul gândeşte, doreşte să facă o acţiune; dar nu se poate hotărâ să o îndeplinească. Între intenţia şi deliberarea care hotărăşte acţiunea, precum şi sentimentul care o doreşte, de o parte, şi între acţiunea însăşi, de alta, este un *hiatus,* o soluţie de continuitate psiho-fizică. Un astfel de exemplar biologic e condamnat să piară, lăsat la propriile puteri ale soartei lui individuale.

In ordinea normală a lucrurilor, independent de gradul lor de desvoltare, funcţiunile psihice fundamentale au existat şi coexistat la toate fiinţele. Chiar la cele mai inferioare vietăţi se constată funcţiunea elementară de a percepe asemănările şi deosebirile excitaţiilor venite din mediul înconjurator, un început de inteligenţă, prin urmare, care nu se caracterizează numai decât prin deliberare conştientă.

Şi sub aceeaşi formă indispensabilă corespunzătoare, coexistă celelalte funcţiuni psihice de valorificare a raportului biologic şi de reacţiune potrivită interesului vital.

Infăţişarea psihică deosebită a oamenilor se explică, în prima linie, prin cantificarea deosebită a celor trei funcţiuni psihice coexistente.

Şi variaţia cantificării diferitelor moduri de actualizare şi de manifestare a funcţiunilor psihice este aşa de mare, încât nu se pot găsi două fiinţe umane identice.

Punctul nostru de plecare, în concepţia naturei umane, este deci coexistenţa celor trei funcţiuni psihice în o unitate vitală.

Aplicat la educaţie, acest adevăr al ştiinţei psihologiei justifică afirmaţia că educaţia inteligenţei e o parte din educaţia întreagă a omului, dar aşa cum o funcţiune este o parte din o totalitate de funcţiuni cari alcătueşte unitatea biologică a unei fiinţe. Nici o funcţiune nu se poate considera ca existând izolat şi de sine stătătoare.

Toate funcţiunile, ce alcătuesc unitatea vitală, sunt organic legate în o interdependenţă strictă. Voinţa şi inteligenţa influenţează sentimentul. Sentimentul şi inteligenţa determină momentul voluţional şi activ. Voinţa şi sentimentul hotărăsc direcţia activităţii intelectuale: îi fixează scopurile.

O modificare adusă unora din ele se răsfrânge, prin repercutări, asupra celorlalte.

Din acest punct de vedere şi pe această bază se poate zice, că, lucrând asupra inteligenţei, *influenţezi întregul* psihic uman, că învăţământul este educator şi realizează educaţia complectă. Afirmaţia se bazează, evident, pe altă concepţie decât cea herbartiană. Şi are altă înfăţişare logică, alte limite şi alte urmări. Se poate vorbi, firește, de «învăţământ educativ.» Dar aceleaşi cuvinte au înţelesuri deosebite.

Admitem că, formând inteligenţa, contribuim *indirect* la o modificare a sensibilităţii şi a activităţii, pe temeiul corelaţiei organice dintre funcţiuni, deci la opera de educaţie integrală. Dar adăugăm că acest mod *indirect* de a influenţa prin învăţământ vieaţa sufletească nu este *unicul*, nici cel mai de seamă.

Fiecare facultate se desvoltă şi se formează *direct*, prin exercitarea funcţiunilor ei, punându-se în acţiune, pentru îndeplinirea rostului ei specific în viaţă.

Dacă inteligenţa se exercită şi se desvoltă prin operaţiile mintale cerute de scopul găsirii adevărului, sentimentul se formează, când îndeplineşte condiţiile aprecierei normale a

raporturilor realităţii; voinţa, îndeplinind acte conforme cu hotărârile luate în vederea realizării unor scopuri vitale. Dacă mintea creşte prin gândire, sentimentul creşte prin simţire voinţa prin acţiune.

Şi problema educaţiei prin instrucţie capătă, în urma acestor determinări psihologice, un înţeles şi un aspect mai circumstanţiat. Ea se formulează:

Cum se poate realiza prin învăţământ, odată cu educaţia intelectuală, desvoltarea funcţiunilor emoţionale şi voliţionale?

1) Despărţind problema şi privind deocamdată numai prima ei parte, precizăm:

Cum se poate exercita, cu ocazia învăţământului, emoţionalitatea superioară, adică acele sentimentale cari au nevoie de cultivare spre a se afirma la înălţimea evoluţiei naturei omeneşti şi spre a înainta: sentimentul moral, estetic, religios?

Ca să nu ne rătăcim în afirmaţii vagi, să fixăm întrebarea adresând-o pe rând studiilor constitutive ale programei şcoalelor de cultură generală.

După cum am mai avut ocazia de a observa, şi rezumând, acum din un punct nou de vedere, unele concluzii şi directive obţinute mai ales cu prilejul când s'a cercetat problema *concentrării* învăţământului, amintim studiile liceale se împart în două mari categorii: *a)* privitoare la vieaţa sufletului, sau noologice, şi *b)* privitoare la fenomenele realităţii fizice, sau cosmologice.

Care din ştiinţele noologice nu are, în mod necăutat, ocazia firească de a provoca naşterea unui sentiment înalt?

Literaturile? Nici'o operă de artă nu trăeşte prin pură şi rece formulare de adevăruri abstracte. Arta, poezia, creaţia literară se naşte din emoţia artistului, trăeşte prin puterea sentimentului ce exprimă.

Psihologia? Cum s'ar putea vorbi de sentimente, de natura şi geneza lor, în o bună procedare metodică, fără a le face

să nască în sufletul *auzitorilor?* Şi când filosofia practică, Etica, vorbeşte de viaţă morală, în diferitele ei sfere de manifestare, nu evoacă, inevitabil, necesar, stările de suflet ce alcătuesc motivele şi mobilurile acţiunilor, ca să le înţeleagă, ca să le exercite, ca să le normalizeze? Ceeace se realizează în mod firesc, ne-intenţionat, cum nu s'ar îndeplini din principiu teoretic educativ?

Istoria, apoi, dacă nu e o înşirare anostă, pedantă, de fapte, întâmplări, date, cifre statistice, de nume proprii de oameni şi de localităţi, dacă nu se adresează memoriei mecanice pentru goliciunea paradei de erudiţie la examinare, ci dacă pătrunde în structura mobilurilor omeneşti, pentru a descifra legătura cauzală a evenimentelor şi a judeca valoarea morală a oamenilor, ce minunată şcoală de educaţie sufletească, de stârnire şi înălţare a sentimentelor înalte. Asta atârnă firește, de arta didactică, de sufletul şi capacitatea educativă a profesorului?

Dar tocmai aci stă ca îndrumătoare ştiinţa educaţiei, cu sfaturile ei practice, cu luminile ei teoretice.

Şi religia! Se poate închipui un mijloc mai preţios de înaltă educaţie omenească, dacă...? E nevoie de pus o condiţie. *Dacă* i se înţelege rostul *educativ*, dacă se recurge la o metodă raţională de predare, dacă nu se încarcă inutil cu un material de cunoştinţă ne-asimilabile. (1) Ora de religie ar tre-

(1) Cu prilejul discuţiilor pentru elaborarea programelor analitice ale învăţământului secundar, s'au auzit cuvinte tari de critică aspră — şi, din nenorocire, nu fără temeiu — în contra „studiului" Religiei în liceu. S'a relevat supărcarea programei, în primul rând, cu legendele şi tradiţiile poporului evreu, cari, intrate în cuprinsul „Religiei" prin o neinteligenţa asociare a ei cu Vechiul Testament, pun religia creştină pe nedrept în conflict fie cu unele date ştiinţifice elementare, fie cu judecata conştiinţei morale curente, atrăgând asupra religiei ca atare, şi în special asupra religiei creştine, tot ce au în ele de absurd şi de odios. Se mai poate adăoga şcolasticismul sec şi arid al modului de predare al dogmelor, ca să se vadă încă o parte din motivele impresiei nefavorabile ce lasă în şcoală studiul cel mai bogat în puteri de educaţie sufletească înnălţătoare.

bui să dea prilejul celui mai profund sentiment care împodobeşte natura umană, firul legăturii misterioase cu unitatea cosmică sau cu spiritul, cârmuitor al lumii, care caracterizează conştiinţa religioasă în esenţa ei eternă.

Existenţa reală, obiectivă, a acestei legături o vede reflexiunea filosofică în paralelismul dintre legătura organică a fiinţei noastre materiale cu totalitatea cosmosului material şi dintre unitatea corespunzătoare a fiinţei noastre spirituale cu infinitul spiritual etern, — infinit spiritual etern, în care şi din care viiăm, şi pe care îl numim Dumnezeu. Profesorul de religie e chemat şi dator să trezească în conştinţă sentimentul acestui raport tainic dintre fiinţa trecătoare omenească şi fiinţa supremă, existentă dinnainte de toţi vecii, fără început şi fără sfârşit, atot-ţiitoare şi atot-cârmuitoare.

Fără viaţa vie a sentimentului şi a credinţei, religia pierde tocmai elementul natural care constitue puterea ei nebiruită în peripeţiile vieţii omenirii. A trecut starea de spirit a secolului al 18-lea, aşa zis *filosofic*, veac ne-istoric şi naiv, în fond, până la infantilism, care considera *religia* ca o născocire şireată a preoţilor interesaţi să speculeze prostia credulităţii omeneşti. Mai adânc înţelegător al naturei lucrurilor, al originilor şi evoluţiei realităţilor sociale şi culturale, secolul al 19-lea a văzut obârşia naturală a sentimentului religios în eternul raport al fiinţei omeneşti cu esenţa realităţii infinite şi nepieritoare a Totului. Nici nu-şi dau seama cât sunt de întârziaţi şi anahronistici, în faţa evoluţiei istorice a culturei umane, spiritele pretinse înaintate, prin atitudinea lor negativă, de un ateism eftin şi uşor.

Dar, pe de altă parte, îşi dau tot aşa de puţin seama ce impietate involuntară comit acei reprezentanţi ai cultului, cari, în atribuţia lor de propovăduitori, în special de călăuzitori ai tinerimii, înfăţişează ideia religioasă sub aspectul rece al unui intelectualism schematic plicticos.

Dacă o metodă greşită poate face din cel mai emoţionant

studiu un mijloc de glacială aversiune, o bună şi înţeleaptă procedare didactică poate găsi calea de a mişca sufletul cu prilejul învăţării unor ştiinţe socotite în deobşte ca pur intelectuale, prin esenţa caracterului lor logic.

Ne întrebăm: cum pot ştiinţele cosmologice să contribuiască la educaţia sentimentelor superioare?

Ştiinţele naturale? Frumosul nu se gustă numai în artă; străluceşte mai întâi în natură. Vezi-l şi arată-l celor ce nu-l văd. Revelaţia lui e un cult estetic în faţa firii. Şi profesorul e preotul. Dar condiţia eficacităţii lui educative stă în dinamismul propriei lui emoţionalităţi. Nu poţi da altui suflet, ce nu se găseşte în propriul tău suflet.

Transmisiunea emoţiei se face prin contagiune. *Si vis me flere, dolendum est primum tibi.*

Şi nu numai frumosul se arată pe chipul naturei întregi. În sistemul lucrurilor şi fenomenelor materiale stă latent taina mare a creaţiei şi rânduirii lumii, care ne vorbeşte de spiritul ziditor al armoniei unităţii cosmice totale. Aprofundând-o, te ridici la credinţă, dai temeiuri raţionale religiei.

Şi aici, fireşte, ca în toată opera de educaţie, evocarea unei stări de suflet în altul este efectul ecoului aceleiaşi stări de suflet în tine. Sufletele lipsite de religiositate nu scot nota religioasă din studiul ştiinţelor naturei. Ba n-o scot nici chiar din studiulul religiei înseşi.

Şi apoi, orcare ar fi ştiinţa de care te ocupi, ea n'a căzut gata din cer, e un produs al conştiinţei omeneşti. Adevărurile mari, cari circulă adeseea ca o banalitate din gură în gură, servind de bază comună şi comodă argumentărilor şi sentintelor curente, au, în istoria ştiinţelor, ca obârşie şi act de naştere, mintea *unui om* care le-a plăsmuit şi le-a dat sborul în lume. Opreşte-te, în treacăt, asupra acestui raport şi caută în vieaţa omului mare de ştiinţă clipe de emoţie educativă. Se găsesc. Numai să le cauţi şi să ştii să le vezi.

Îndemnuri şi orientări în această direcţie le dă ştiinţa edu-

cației; le expune, le discută, le desvoltă didactica, arătând cum se poate da întregului învățământ o bază și o țintă educativă comună, în armonizarea lui *humanistă*. [1])

2. *Cum să se desvolte voința prin învățământ, în școală?* Să medităm răspunsul, gândindu-ne, ca și la prima întrebare, la posibilitățile oferite de felul studiilor școlare.

Dacă, în chestia desvoltării sentimentelor, științele noologice se prezentau ca mai înzestrate cu mijloace educative, acum, fiind vorba de stimularea și exercitarea facultății active, se pare că balanța înclină în favoarea științelor cosmologice.

In adevăr, științele naturale, bunăoară, în mâna unui bun profesor, orientat și pregătit în arta lui didactică, oferă prilejuri destule să pună învățarea adevărului științific în funcțiune de viață, să desvolte activitatea practică, voința. Această activitate nu e numai afirmarea unei concluzii teoretice, ea s'a confirmat prin experiență pedagogică sistematică și concludentă la instituția pregătitoare de profesori secundari din Iași [2])

Totul atârnă de modul cum se predă știința, de arta didactică a profesorului, de scopurile urmărite și de mijloacele întrebuințate în darea cunoștințelor.

Observație potrivită și pentru arătarea puterilor educative ale științelor *experimentale*, fizico-chimice, în exercitarea voinței. Experimentul însuși nu este un prilej de punere în funcțiune a facultăților active? Nu lăsați pe elevi ca simpli spectatori pasivi, interesați-le nu numai mintea cercetătoare, dar și trebuința lor naturală de acțiune, de născocire, de încercare practică în dovedirea unei presupuneri hipotetice, pentru stabilirea unui raport cauzal. Și nu vă mărginiți a-i pune să memoreze minunile combinărilor creatoare de corpuri

1) Vezi problema *Concentrării studiilor*:, soluția *Humanismului*, pag. 255.

2) Să se vadă cele **Două Rapoarte**, retipărite în *Buletinul „Seminarului pedagogic Universitar din Iași"*. No. 5, pe anul 1927.

utile şi uzuale. Puneţi-i să le realizeze, în şcoală, sub ochii îndrumători ai profesorului, şi chiar acasă, ca aplicaţie, când felul chestiunii dă această ţputinţă, extrem de interesantă, de atractivă, de pasionantă. Ce prilej excelent de punere în lucru a întregei personalităţi umane, din care facultăţile active ies sporite prin exerciţiu efectiv şi productiv!

Dar studiile noologice cum se înfăţişează ca prilejuri de îndemnare şi de îndrumare la acţiune?

Cum contribuesc la exercitarea voinţei?

Acţiunea ce o provoacă ştiinţa omului şi a societăţi omeneşti, sub toate aspectele ei, nu este o atitudine faţă de lumea materială, în primul rând, ca aceea isvorâtă din studiul naturei fizice. Ea se raportează, firește, tot la mediul psihic, etic, social pe care îl cercetează, se raportează la om şi la raporturile interumane, la viaţa omenească în general, fie individuală, fie colectivă.

Simţiminte cari duc la acţiuni de dreptate, bunioară, aşa cum s'a văzut că se pot sugera, în mod firesc, cu prilejul studiilor noologice. Îşi complectează şi amplifică efectul în opera educaţiei integrale prin *acţiuni* de dreptate, provocate şi călăuzite în şcoală, după un plan efectuat sistematic, şi cari, la rândul lor, intesifică sentimentul etic.

Autocârmuirea clasei; justa apreciare a valorii şcolarilor, făcută prin o clasificare a lor însişi; judecarea faptelor elevilor chibzuită şi hotărâtă de instanţele tribunalelor şcolare; îndeplinirea însărcinărilor publice, încredinţate elevilor pentru bunul mers al clasei întregi, înjghebarea de comitete şcolare pentru organizarea şi conducerea de şezători, biblioteci, etc,—iată atâtea categorii de acţiuni, care pornesc din consideraţii luate din domeniul studiilor cu caracter noologic, referitoare la raporturile de solidaritate interumană.

Pentru mai toate aceste manifestări de activitate, copiii simt în ei un îmbold natural. Se esteriorizează prin iniţiative, pe cari educatorul cuminte le pândeşte să le utilizeze,

îndreptându-le spre o ţintă clară, organizându-le şi normalizându-le, în mod discret dar hotărât.

Şi astfel, din nou totul se reduce la calitatea celui însărcinat cu educarea tinerimii.

Şi în această ordine de preocupări, ştiinţa educaţii dă sugestii şi îndrumări. Multe din ele s'au notat tot cu prilejul problemei relative la armonizarea studiilor [1]).

---

1) Vezi problema *Concentrării:* „Activismul" Pag. 275.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. XXIX.

Învățământul educativ în cadrul organizației școlare.

Cu privire la reforma școlară din 1928.

Principiile pedagogice de concentrare a învățământului față de organizația școlară dominantă. — Principii adaptabile și inadaptabile. — Principiul humanist *și organizația intelectualistă tradițională. — Principiul* activist. *— Inadaptabilitatea lui ca sistem integral. — Utilizarea lui ca* metodă. *— Noua reformă școlară și învățământul educativ. — Principiile educative ale* Legii *din 1928, formulate în scopurile învățământului. — Dispozițiile hotărâte ale Legii relative la educație, în special la educația morală.— Orele speciale de educație ale diriginților și preocupările generale de educație ale tuturor profesorilor. — Pregătirea corpului didactic pentru această operă pedagogică—Știința Pedagogiei și* Legea *de organizare a învățământului. — Programul oficial de activitate pentru educația morală. — Instrucția morală, — Etica. — Exercițiile practice de formare a voinței.*

Nu este indiferent, pentru știința educației, și în special pentru pedagogia practică, felul de organizație a instituțiilor publice unde se caută a se realiza opera de perfecționare a omului. A o cunoaște nu e numai un interes de erudiție teoretică.

Desigur, valoarea unei teorii pedagogice nu se măsoară după adaptabilitatea ei la o anumită organizare şcolară. Dacă toate consideraţiile raţiunii ştiinţifice o impun unei concluzii logice, faptul că este inaplicabilă cu un anumit sistem dat de mijloace, constitue mai degrabă o condamnare a acestui sistem, ca insuficient şi impropriu pentru idealul educaţiei.

Simţul practic cere totuşi pedagogului, care nu se mulţumeşte cu deliciul abstracţiunilor din lumea ideilor, să-şi îndrepteze atenţia asupra realităţii culturale istorice şi să vază întru cât şi cum ideia o poate utiliza ca material de concretizare.

Experienţa a dovedit că sunt principii didactice aplicabile, cu toată noutatea lor, în organizarea şcolară dominantă a timpului, care porneşte dela un concept hotărât intelectualist.

Cu materiile de învăţământ ale orcărei şcoli te poţi servi să realizezi scopul educaţiei intelectuale, întrebuinţând în predarea lor metoda dictată de această intenţie pedagogică.

Ba, ceva mai mult. Nimic nu te împiedică — decât numai lipsa măestriei pedagogice — să dai masei de cunoştinţe dela toate studiile şcolare o directivă concentrică de educaţie sufletească; să creezi, din acel *rudis indigestaque moles* al programelor, o unitate organică vie; să adevereşti, faţă de materialul brut de construcţie al învăţământului, vorba poetului: *mens agitat molem.*

Astfel poţi foarte bine, bunăoară, să substitueşti, de fapt, organizaţiei intelectualiste o altă organizaţie, aceea *humanistă*, dând tuturor studiilor un obiectiv comun hotărât: desvoltarea sentimentelor superioare, cultura „inimei".

Dar sunt şi principii pedagogice cari nu se pot adapta tot aşa de bine organizaţei tradiţionale şcolare.

Principiul *activist*, aşa de minunat pentru formarea întregei personalităţi umane, întâmpină, cu dinamismul lui pedagogic accentuat, o principială şi neînvingibilă rezistenţă faţă de alcătuirea oficială universală a şcoalei secundare, caracterizată prin o concepţie eminamente statică. Factorul pedago-

gic constitutiv al activismului, „acţiunea", presupune ca motor al întregului învăţământ, *nevoia simţită* a cunoştinţei. Şi această nevoie se naşte din raporturile trăite cu realităţile vieţii. Ştiinţa este un răspuns al inteligenţei la cerinţele *existenţei*, chiar atunci când se prezintă ca simplă speculaţie teoretică. Arta pedagogică a organizaţiei activiste stă în născocirea mijloacelor variate de provocarea inteligenţei la căutarea adevărului necesar unui moment trăit în lumea realităţii.

Cunoştinţa aflată sau dată atunci are caracterul *incidentalului*. Dar acest incidental, pentru şcolari, face parte, în mintea pedagogului, din un sistem unitar de idei, care, treptat, se transpune şi în mintea celor călăuziţi de el.

Işi face cineva idee de totalitatea şi complexitatea elementelor constitutive ale unei alcătuiri şcolare plănuite să funcţioneze anume după principiul legăturei simţite dintre ştiinţă şi viaţă? Ce instalare, ce mediu, ce dispozitive de muncă şi de studiu, ce preocupări şi reguli de viaţă socială, economică, cetăţenească presupune şi reclamă? Cum să înghemueşti şi să comprimi, în sistemul claselor sedentare, larga şi variata manifestare a trebuinţelor de expansiune vitală, reţinând-o în cadrul orelor reglementare atribuite materiilor cari se perindă după programele analitice, cu chestii rânduite în ordine de succesiune abstract logică?

Şi totuşi, *ceva* din spiritul activismului poate pătrunde în schematismul anchilozat al organizării statice. Dar nu cu acea putere de refacere creatoare a humanismului, care străbate întregul mecanism şcolar ca un nou principiu de organizare. Ci numai ca *metodă*, în cadrul unei alcătuiri date, pe care n-o poate înlocui, fără a o desface şi nimici, ca atare, nu numai în viaţa ei internă ci în toată înfăţişarea ei tradiţională.

Dar şi ca *procedare* şi *metodă activistă* se poate realiza mult din spiritul *organizării activiste*, când acest spirit este bine înţeles, când cei ce îl aplică sunt orientaţi în practica lui, şi — mai ales — când nu sunt opriţi formal de oficialitatea şcolară,

apărătoarea riguroasă a unor dispoziţii momentane, pe baza unui legalism, parte înţeles, parte ne'nţeles.

Un caz tipic al acestui raport de opoziţie şi de exclusivitate între concepţia activismului şi organizaţia şcolară oficială este acel întâmplat la «Siminarul pedagogic universitar din Iaşi», curând după primii ani ai funcţionării lui. Ministerul Instrucţiei publice a interzis orele de lucru manual şi de activitate practică, sub cuvânt că «asta ar însemna o modificare în program» [1]).

Şi să se observe că, după legea care a dat fiinţă *seminarelor pedagogice universitare,* ele au fost create ca «institute universitare de experimentare pedagogică, [2]) şi le dă dreptul să aibă «un regulament special, în ce priveşte funcţionarea şcoalei de aplicaţie şi organizarea lucrărilor teoretice şi practice ale seminarelor», deci putinţa şi dreptul de a se deosebi în ceva de cadrul activităţii şcolilor secundare obişnuite.

Dar atât de mare era puterea tradiţionalismului şcolar şi intangibilitatea formelor de alcătuire şcolară, cristalizate după un anumit principiu străvechiu, încât încercările, chiar modeste, de a introduce unele inovaţii, se considerau îndrăzneli revoluţionare, chiar când se puteau adăposti sub protecţia binevoitoare a unui aliniat de articol din Legea învăţământului.

Dar, pe de altă parte, aşa de puternic a fost temeiul cultural, logic şi educativ al inovaţiilor activismului pedagogic, încât aceea ce se interzicea la 1907, ca tendinţa răsvrătitoare, se găseşte formulat ca element necesar de cultură generală şi de educaţie complectă în Legea care reformează şi organizează din nou învăţământul, în anul 1928.

---

1. Vezi Capitolul relativ la *Activism*, pag. 275 în special pag. 289.
2. Art. 111, alin. 9.
3. *Legea asupra Învăţământului secundar şi superior* din 1898, cu modificările din 1912.

Şi acum revenim la întrebarea pusă dela început:

Cum stau principiile învăţământului educativ şi acelea ale educaţiei complecte faţă de noua reformă şcolară?

Sau, mai just; *cum stă noua reformă şcolară dela 1928 faţă cu principiile ştiinţei pedagogice, în ce priveşte realizarea educaţiei prin învăţământ şi prin întreaga funcţionare a şcolii?*

Răspunsul îl dă Legea însăşi, când formulează scopul învăţământului secundar predat în gimnazii şi licee.

> «Gimnaziul are de scop desvoltarea inteligenţei şi aptitudinilor elevilor, continuând a le da cultura generală elementară şi îndrumările de ordin educativ începute în primele 4 clase primare, pregătindu-i, etc». (Art. 28).

Şi mai departe pentru liceu.

> «Liceul întregeşte cultura generală pentru a forma cugetarea proprie şi a constitui baza necesară pentru studiile de specializare. Liceul desăvârşeşte în acelaş timp opera educativă începută în şcoala primară şi continuată în gimnaziu». (Art. 29).

Apoi, revenind în special asupra părţii esenţiale a scopului şcolii, accentuează preocuparea de educaţie complectă:

> «Educaţia morală constitue una din preocupările de căpetenie ale liceului. In afară de tendinţa educativă generală a materiilor de învăţământ ce se predau în liceu, educaţiunea morală se va urmări prin lecţii şi exerciţii speciale, cu scopul de a cultiva însuşirile sufleteşti ale elevilor, formându-le deprinderi de viaţă cinstită, ordonată şi disciplinată, necesară omului şi cetăţeanului».

Precizarea scopului învăţământului şi al şcoalii, precizare care se consideră ca obiect de speculaţie teoretică al pedagogilor de meserie, este o fericită inovaţie în materie de legiuire

şcolară. In orce caz, în zadar s'ar căuta în legea anterioară o indicaţie asupra intenţiilor culturale, educative ale legiuitorului. Legea precedentă se mărginea să înşire materiile de învăţământ ca mijloace pentru realizarea unui scop cultural şi educativ.., nedeterminat. Orcare. Se lăsà la imaginaţia şi iniţiativa şcolii, adică la acelea ale corpului didactic, şi, în realitate, la capriciul unuia sau altuia dintre profesorii mai activi, deci în definitiv, la *voia întâmplării*, tocmai ceeace trebuia să servească de călăuză şi de criteriu activităţii tuturor şi fiecăruia în parte.

Şi cum se concepe, în practică, îndeplinirea operei de educaţie complectă în şcoală?

Intâiu, prin influenţa educativă generală a tuturor materiilor de învăţământ ce se predau în liceu: influenţă educativă privitoare la inteligenţă, în prima linie, apoi neapărat la sentiment şi voinţă.

In ce fel, mai amănunţit?

De reguli tehnice nu se poate ocupa Legea.

Aci intervine, la rândul şi locul său, orientarea teoretică şi practică a pedagogiei.

In tot Cursul de *Pedagogie Generală* şi de *Didactică Generală* nu s'a făcut altceva. Sugestii şi îndrumări în direcţia aceasta se grămădesc din expunerea tuturor problemelor discutate până aci.

Dar, în al doilea rând, Legea indică mai circumstanţiat, pentru educaţia morală, anumite dispoziţii, cari pun corpului didactic, în total sau în parte, obligaţii şi sarcini determinate. Educaţia morală, pusă ca ţintă şcolii în întregime, deci tuturor profesorilor, se dă în deosebi în grija responsabilă a diriginţilor de clasă, acordându-le pentru *lecţii* şi *exerciţii* speciale de educaţie un număr hotărât de ore pe săptămână, anume trei.

Aceste *trei ore* nu exclud preocuparea de fiece zi şi de fiece oră pentru educaţia elevilor; precum nici indicarea diriginţilor ca educatori din oficiu, prin lege, nu exclude cola-

borarea concordantă şi continuă a tuturor profesorilor în scopul educaţiei complecte. Dar un instinct practic de a asigura un minimum absolut necesar de muncă educativă, a inspirat fixarea acestor puncte de sprijin ale unei opere de o însemnătate culturală care nu permite să se lase efectuarea ei la capriciul neresponsabilităţii anonime.

Şi chiar cu acest minimum de obligaţiuni şi de răspunderi Legea nouă stă poate mai presus de posibilităţile reale ale momentului cultural.

Intuiţia sau presentimentul acestei situaţii se vede, parcă, din unele dispoziţiuni puse de legiuitor spre a pregăti îndeplinirea scopului educativ al Legii.

La capitolul *„Mijloacele de perfecţionare a membrilor corpului didactic secundar"*, Legea prevede *„conferinţe, cursuri* şi *lucrări practice* pentru îndrumarea directorilor, diriginţilor şi profesorilor însărcinaţi cu educaţia morală şi disciplina elevilor şi pentru profesorii de psihologie însărcinaţi cu examinarea capacităţii şi aptitudinilor psihice ale elevilor». (Art. 94).

Pentru pregătirea corpului didactic secundar se găsesc, ca instituţii speciale de stat, «Seminarele Pedagogice Universitare». În funcţionarea lor, care datează acum de trei-zeci de ani, candidaţii la profesorat au fost iniţiaţi şi exercitaţi în arta învăţământului educativ. Dar nu toţi membrii corpului didactic actual au trecut prin şcoala de pregătire pedagogică, teoretică şi practică. Pentru aceia cari nu au avut această ocazie, sunt prevăzute, în primul rând, *conferinţele, cursurile şi lucrările practice* menite a-i orienta în cerinţele şi mijloacele educaţiei morale şi ale formării personalităţii elevilor. Această perfecţionare pegagogică dorită de Lege, va fi, natural, opera Universităţii şi anume a organelor ei specializate în ştiinţa şi arta educaţiei.

Astfel, în mod necesar, Pedagogia ştiinţifică şi practică va deveni, în sfera Universităţii, colaboratoarea firească a intenţiilor «Legei pentru învăţământul secundar». Şi, ceace este cu deosebire demn de notat, Legea, de astă dată, în mod făţiş,

formal, oficial, şi cu dânsa, probabil, autoritatea şcolară chemată a o aplica, se înfăţişează nu ca o putere ostilă sugestiilor şi concluziilor întemeiate pe raţiune şi pe experienţă ale Pedagogiei, ci, din potrivă, ca o aliată, care îşi pune mândria legitimă în realizarea lor.

Autoritatea şcolară, *Consiliul general de Instrucţie* şi *Consiliul Permanent al Ministerului Instrucţiei*, interpretând spiritul Legii, au elaborat îndrumări oficiale pentru educaţia morală, adresându-le profesorilor şcolii secundare, în genere, şi în special diriginţilor şi directorilor, sub formă de program de activitate.

Acest *program de activitate educativă* [1]) priveşte influenţarea complectă a naturei elevilor: intelectuală, emoţională şi activă.

Despre partea intelectuală: lămurirea spiritului asupra ideilor morale, de bine şi rău, drept şi nedrept, datorie, virtute, solidaritate umană, ideal moral, cu toate noţiunile mai însemnate cuprinse în sferele lor.

Despre partea emoţională; trezirea sentimentelor superioare, cari fac podoaba şi caracteristica naturei umane.

Despre partea *voinţei*: exercitarea şi deprinderea bunelor acţiuni dictate de idealul şi criteriul moral.

In ce priveşte *instrucţia morală*, s'au indicat noţiunile cari trebuesc *neapărat* lămurite în toate clasele, dela întâia până la şeasea — când începe studiul sistematic al Eticei — prin convorbiri familiare, exemple din viaţă, povestiri potrivite cu nivelul intelectual al fiecărei clase în parte.

Aceste noţiuni sunt: Ideia *datoriei*, datoriile către sine însuşi, relative la corp şi suflet, în special datoria muncei.

---

1) Publicat de Ministerul Instrucţiei în broşura. **Programele analitice** *ale Invăţământului secundar.* Pag. 87—96. — „Cartea Românească" Bucureşti 1928.

Respectul de sine, demnitatea personală, ţinerea de cuvânt, exactitatea, corectitudinea;

Curajul moral, veracitatea, minciuna; sinceritatea, hipocriza.

Ideia solidarităţii sociale şi-a răspunderii morale faţă de interesele obşteşti prin exemple concrete luate din viaţa şcolară.

Pentru celalte idei morale, cerute de o instrucţie morală mai întregită, după orizontul moral al fiecărei clase, s'a indicat consultarea programei detailate a studiului Eticei din clasele VI şi VII [1]), insistându-se asupra modalităţii metodologice: acest învăţământ să se dea *incidental, ocazional*, în legătură cu cazuri concrete din viaţă, sau luate din povestiri potrivite cu chestia de tratat şi cu vrâsta elevilor.

Pivitor la *desvoltarea simţimintelor superioare*, s'a recomandat influenţa ce pot s'o exercite toţi profosorii, independent de materia specialităţii lui, asupra acestei părţi profunde a sufletului, fie direct prin obiectul lor de studiu, fie indirect prin amintirea momentelor impresionante din viaţa oamenilor de ştiinţă, a oamenilor mari, în genere, cari pot fi pomeniţi cu prilejul învăţământului. O aplicare practică a principiului ce constitue humanismul pedagogesc [2])

Pentru desvoltarea *voinţei*, se indică profesorilor, în special o latură a *activismului* şcolar, acele acţiuni ce au înrâurire mai directă asupra naturei morale:

1. Intensificarea simţului dreptăţii, prin exerciţiul moral de justă apreciare a valorii semenilor, punându-se elevii să se clasifice singuri la studii, dexteritaţi, aptitudini şi însuşi morale.

2. Devoltarea simţului de solidaritate şi răspundere prin însărcinări publice date elevilor în clasă [3]).

---

1) *Programele de Etică*, în legătură cu Educaţia morală, anume ca ore de *instrucţie morală* potrivită pentru clasele de filosofie, au fost publicate de Ministerul Instrucţiei în broşura oficială **Programa de Transiţie** *a învăţământului secundar* (clasele III — VII) *pentru anul şcolar 1928—1929*: Pag. 40—45 — „Cartea Românească" Bucureşti, 1928.

2) **Programele analitice**, p. 95.

3) Ibid., p. 96.

Se înţelege că sfera acţiunilor menite a se transforma în deprinderi bune, de viaţă normală, e mult mai largă. Când se arată îndatoririle diriginţilor în opera lor educativă se dau şi alte sugestii şi îndrumări [1]).

Cu deosibire important şi demn de reţinut este prin urmare atitudinea principială a Legii şcolare din 1928 în chestia pedagogică a învăţământului educativ. Se pune ca ideal al şcoalii, cu prilejul culturei generale, educaţia *inteligenţei* şi *educaţia întreagă*, în special cea *morală*.

---

1) Pentru importanţa deosebită a chestiunilor pedagogice din *programul de activitate, relativ la Educaţia morală*, reproducem în întregime acest program, la sfârşitul volumului, în *Apendice*.

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

CAP. XXX.

Factorii efectivi ai învăţământului educativ. Programa. Manualul. Profesorul.

I. PROGRAMA.

1. *Unitatea totală a programei, ca factor al învăţământului educativ. — Condiţii ideale de elaborare a programei şi condiţiile reale.*

2. *Efectul educativ al fiecărui studiu în parte, — Influenţa ocupaţiei intelectuale speciale asupra spiritului. — Omul de ştiinţă şi omul practic. — Deprinderile mintale variază dela o ştiinţă la alta. — Aducerea la conştiinţă a procedărilor logice. — Efectul educativ specific al fiecărui studiu în parte. — Logica. — Psihologia, — Filosofia. — Istoria. — Matematica. — Ştiinţele naturale. — Raţionamentul corelativ în biologie, istorie, geografie. — Ştiinţele fizico-chimice sau experimentale. — Alte influenţe educative asupra minţii, deosebit de cele specifice.*

Trei factori conlucrează, în sfera activităţii şcolii, la realizarea scopului educativ al învăţământului: *programa, manualul, profesorul.*

Materiile de învăţământ îşi exercită influenţa lor educativă:

1) prin legătura unitară a lor într'un tot organic care alcătueşte structura logică a fiecărei programe speciale în parte şi a tutulor programelor speciale la un loc;

2) prin natura fiecărui studiu în particular.

A. Efectul educativ al programei ca tot.

Dacă raţiunea care concepe scopul şcolii şi al educaţiei, ar merge cu consecvenţele ei logice până în ultimele detalii practice, marea chestie a alcătuirii programelor de învăţământ s'ar deslega uşor şi dela sine. Şi alegerea materiilor de învăţământ, şi proporţia estensiunii lor relative, şi raporturile de subordonare şi de coordonare dintre ele, deci şi corelaţia şi concentrarea lor unitară, ar rezulta, în mod firesc şi necesar, ca deducţii clare ale principiilor puse în formularea scopului, la îndeplinirea căruia trebuie să contribuiască toate studiile.

Şi atunci, din fiecare ramură de învăţământ s'ar alege, ca elemente de cultură generală, ce ar fi mai esenţial, lăsându-se la o parte secundarul şi accesorul.

Elementele absolut necesare culturei generale fiind relativ puţine, programele n'ar mai fi «încărcate».

Studiile cari, prin natura lor, stau în legătură mai mare cu scopul şcolii, s'ar bucura de o estensiune cantitativă corespunzătoare.

Toate fiind puse în legătură firească unele cu altele, şi împreună, cu studiile indicate ca fundamentale prin raportul lor cu scopul învăţământului, totalitatea lor ar constitui o unitate logică de sistem care, transpusă în mintea elevilor, ar contribui la organizarea spiritului.

Aceste efecte ale alcătuirii programelor, în linii mari, s'ar accentua prin respectarea principiilor de coordonare şi subordonare a cunoştinţelor ce alcătuesc sfera specială a fiecărui studiu în parte, puse în raport logic între ele, psihologic faţă cu vârsta elevilor şi etic faţă cu scopul educativ general al şcolii.

Ordinea şi proporţia cunoştinţelor din cuprinsul unei materii de învăţământ, ordinea şi proporţia tuturor materiilor de învăţământ din cuprinsul programei întregi, cu legăturile lor organice dintre ele, ar alcătui acea armonie logică obiectivă, care ar da naştere armoniei vii intelectuale a sufletelor.

Programele ar deveni astfel un factor educativ, prin însăşi modul constituirii lor raţionale.

Asta înseamnă că, în orice caz, şi oricum ar fi alcătuite, programele nu încetează de a-şi exercita influenţa, discretă dar fatală, asupra spiritelor, *într'un fel oarecare.*

Dacă efectul lor nu este o armonie culturală, este... ce este: un efect fără caracter hotărât şi pozitiv educativ.

Explicaţia? Programele şcolare nu ies din raţiunea pedagogică, aşa cum a răsărit Minerva din capul lui Jupiter. Ele sunt produsul colaborării mai multor spirite. Şi unitatea lor organică atârnă de gradul unificării logice a spiritelor ce conlucrează la realizarea aceluiaş scop. Iar aceasta din urmă atârnă de clara viziune a scopului, de acordul convins asupra înţelesului acestui scop, şi asupra mijloacelor impuse de realizarea lui.

Colaboratorii programelor fiind specialişti în diferitele materii de învăţământ cerute de cultura generală a unei epoce, se mai cer două condiţii, în aparenţă contradictorii, ca ei să îndeplinească o operă cu efect educativ:

1) să fie pe deplin stăpâni pe obiectul specialităţii lor;

2) să se supună unei riguroase şi statornice disciplini sufleteşti în faţa consecventelor logice ale unui criteriu care stabileşte valoarea relativă a fiecărui studiu în raport cu scopul învăţământului.

Aceste două cerinţe adesea se exclud. Cu cât spiritul unui om de ştiinţă este mai adâncit în tainele specialităţii sale, cu atât e mai pătruns de însemnătatea deosebită a fiecărei părticele din diviziunile şi subdiviziunile sferei îndeletnicirilor sale.

Şi cu cât această convingere de valoare este mai profundă, în sufletul specialistului, cu atât e mai puţin dispus a ceda ceva din cuprinsul ştiinţei sale, când se cer sacrificii comune din partea tuturor colaboratorilor spre a stabili un *quantum* de cunoştinţe admisibil pentru cultura generală a unei vârste, a unei clase de elevi, în cadrul unui anumit număr de ore suportabil.

Atunci a rupe ceva din corpul ştiinţei sale iubite, e parcă a rupe ceva din trupul, din sufletul său propriu.

Şi durerea feroce a amputării îmboldeşte inteligenţa în două direcţii de legitimă apărare: să demonstreze importanţa enormă pentru cultura omenească a studiului indicat unei operaţii de simplificare şi în special importanţa pentru înţelegerea ştiinţei sale a fiecărei chestii propuse a fi aruncată ca balast, spre a se micşora greutatea totală a programei şi a se putea urni din loc balonul erudiţiei şcolare, dar pe de altă parte, să demonstreze fiecare din ei ce uşor şi fără urmări păgubitoare pentru cultura generală s'ar putea lepăda ceva din sfera celorlalte obiecte de învăţământ.

Ca să se poată discuta cu specialiştii chestia adaptării cantitative a studiilor lor în limitele cadrului şcolar, determinat de puterile mintale ale vârstei elevilor şi de numărul orelor de clasă admisibil pentru puterile vieţii lor fizice, trebuie să se găsească un punct comun de plecare şi o ţintă comună de atins.

Această condiţie esenţială o înlesneşte *o serioasă cultură pedagogică prealabilă.*

Având mereu înaintea ochilor, ca punct de plecare, datele psihologice şi fiziologice ale vârstelor, cari condiţionează posibilitatea de recepţiune, de apercepere, de elaborare şi de creştere sufletească; iar, ca punct de sosire, ca ţintă, idealul învăţământului şi al educaţiei integrale, spiritul orientat asupra existenţei, asupra înţelesului şi însemnătăţii problemelor pedagogice, nu va ezita să tragă, în cunoştinţă de cauză, concluzii impuse de logica practică a operei de realizat, şi va tăia, din sfera ştiinţei sale, tot ce trece peste liniile plănuite; şi va îndeplini această operaţie nu cu sentimentul de resemnare al unui sacrificiu dureros, ci cu acea satisfacţie spirituală a artistului, care cioplește în stâncă imaginea închipuirii sale estetice şi tae şi leapădă tot ce împiedică exteriorizarea ideii sale în materia inertă şi rezistentă.

Elaborarea unei programe de învăţământ este o creaţie; şi orice creaţie iese din inspiraţia călăuzită de un simţimânt puternic şi constant al scopului de urmărit şi de isvodit.

Fiindcă nu este uşor de strâns la un loc o mulţime de individualităţi intelectuale, cu o apreciabilă cultură pedagogică omogenă, iar din mentalităţi disparate şi neconcordante, nu se poate închega unitatea unui suflet colectiv creator, în opera alcătuirii programelor se răsfrâng ne-ajunsurile acestei fatalităţi culturale.

B. Efectul educativ al fiecărui studiu în parte.

Este evident cum se influenţează spiritul de felul ocupaţiilor lui obişnuite. Repetarea aceloraşi operaţii mintale formează o deprindere funcţională caracteristică.

Este îndreptăţită şi instructivă încercarea de a alcătui psihologia proprie fiecărei profesiuni. Mintea omului care se ocupă cu ştiinţa, se deosebeşte vizibil de aceea a omului practic. Pe când omul de ştiinţă caută adevărul pentru adevăr, omul practic caută adevărul pentru un anumit scop. Pe când primul fixează adevărul, ca atare, indiferent de alte preocupări, cel de al doilea alege din adevărurile prezentate numai pe acelea ce se potrivesc şi folosesc unei intenţii urmărite.

Este isbitoare, în privinţa aceasta, contrastul dintre mentalitatea pur ştiinţifică şi aceea a unui advocat, bunăoară. Spiritul ştiinţific e deprins a trage concluzii din anumite date sau premise; şi când acestea din urmă se schimbă, în mod automatic logica lui schimbă şi concluziile.

Advocatul, privit în funcţiunea lui specifică, are în mintea sa de mai înainte fixată o concluzie. Şi mecanismul lui logic lucrează în sensul de a căuta datele, premisele cari duc la acea concluzie. Tot ce nu se potriveşte cu teza de demonstrat or o contrazic, se omite, se înlătură.

Educaţia spiritului ştiinţific, în genere, are la temelia sa dragostea curată de adevăr şi deprinderea de a funcţiona după normele finalităţii logice în determinarea raporturilor obiective ale realităţii.

Deprinderile mintale căpătate în căutarea adevărului variază, dela o ştiinţă la alta, după natura fiecărui studiu în parte, după felul habitual al funcţiunilor intelectuale întrebuinţate în cercetarea adevărului şi în constituirea ştiinţei speciale.

Orice spirit care a pătruns caracteristica esenţială a ştiinţei sale speciale, cunoaşte cel puţin din experienţă, metodele anumite de investigaţie cerute de natura fenomenelor studiate, pentru a le putea înţelege rostul lor cauzal. E destul ca aceste atitudini ale spiritului în faţa unui domeniu determinat al realităţii să devină conştiente prin reflexiune, să treacă din stare empirică în stare raţională, pentru ca acţiunea lor să ia caracterul unei tehnice stăpâne pe mijloace şi scopuri, unei arte. Iar reflexiunea, care luminează tot acest proces logic al inteligenţei în faţa realităţei, ia caracterul unei filosofii a ştiinţei.

Fiecare ştiinţă îşi are filosofia sa, alcătuită din adevărurile ei cele mai înalte, precum şi din cunoaşterea mijloacelor minţii în stabilirea lor, şi a condiţiilor puse acestor mijloace pentru valabilitatea lor.

Filosofia care se face vrând-nevrând, când se cultivă serios o ştiinţă, e vorba acum să se facă mai mult *vrând,* căutând adică să se infiltreze elementele ei caracteristice şi în alte spirite.

In felul acesta se contribue la educaţia inteligenţelor, li se dă anumite deprinderi de gândire, după natura fenomenelor de studiat şi deci după natura caracteristică a ştiinţei ce le studiază.

Pentru pedagogie, constatările acestea generale se concretizează în întrebarea didacticei aplicate:

Care este contribuţia „specifică" a fiecărui studiu la formarea spiritului? Ce deprinderi de funcţionare mintală lasă — sau trebue să lase — dacă învăţarea lui, fireşte s'a îndeplinit în condiţii cuvenite?

Nu se va arăta chestia amănunţit la fiecare materie de învăţământ în parte. Ar fi a întreprinde o întreagă enciclopedie de filosofie şcolară. Câteva exemple luate din diverse categorii de studii noologice şi cosmologice ajunge ca să se învedereze înţelesul şi însemnătatea problemei didactici formulate.

Efectul educativ al studiului Logicei.

Logica, bunăoară, ca disciplină normativă a spiritului, e caracteristică prin înrâurirea ei asupra spiritului ce o cultivă îndelungat şi serios. Il cultivă şi ea, la rândul ei, într'un anumit fel. Exerciţiul obişnuit de a reduce formele gândirii la anumite reguli, de a desface expresiunea verbală a cugetării în părţile constitutive ale unui raţionament închegat după principiile şi prescripţiile Logicei, dă spiritului o deprindere anumită. Cugetarea scrisă ori vorbită e considerată, în prima linie, din punctul de vedere al construcţiei şi al temeiurilor ei logice. Se caută care este concluzia firească a unor afirmaţii luate ca date sau premise. Se caută cari pot fi premisele unei afirmaţii luate ca încheiere sau concluzie logică.

Toate celelalte calităţi ale exprimării, florile de stil, figurile retorice, sentimentul poetic sunt lăsate în umbră. Se face abstracţie de ele. Cu ochiu de analiză rece, neimpresionat şi ne-influenţat de frumuseţile seducătoare ale stilului, de avânturile răpitoare ale elocvenţei, spiritul logic reduce discursul emoţionant or pagina de literatură fermecătoare la formele silogistice ale gândirii logice. Acolo unde sufletul se simte înclinat spre o hotărâre afirmativă, se arată lămurit, poate, o eroare logică, o sofismă sau influenţa unui sentiment. Tot edificiul pompos al unei demonstraţii aparente e lovit la temelie, se dărâmă.

Forţa logică nu e numai negativă şi nu duce fatal la paralizarea puterilor de simţire. Atârnă de modalitatea întrebuinţării ei. Tendinţa ei firească extremă, dacă lucrează unilateral, e să transforme sufletul într'o glacială maşină de silogisme. Logica rămâne totuşi o forţă în echilibrul influenţelor armonice ale unei culturi generale complecte. Logicianul, stăpân pe sine, se lasă emoţionat de mijloacele artistice ale poeziei; dar, din deprindere, se întoarce cu privirea analizei asupra temeiurilor logice ale acelor mijloace. Şi distinge ceace este slab sau tare ca logică, şi ceace este puternic ca efect artistic. Cugetarea şi sentimentul îşi iea fiecare partea şi dreptul său. In aceasta stă tocmai justa alcătuire a funcţiunilor psihice, urmărită de educaţie.

Deprinderea spiritului în studiul Psihologicei.

Influenţa caracteristică a *psihologiei* atârnă asemenea de natura metodei constitutive a ştiinţei sufletului. Deprinderea specifică a psihologului este, în prima linie, de a observa funcţiunile sufletului în propria sa conştiinţă, prin introspecţiuni, apoi manifestările lui în afară, la sine şi la alţii: a interpreta semnele oferite apercepţiei exterioare, după analogia lor cu espresiunea în afară a propriilor sale stări de suflet. Asta este singura cale şi singura cheie a cunoaşterii obiective a sufletului în lume.

Observarea de sine, internă, deşi grea, se poate câştiga prin exerciţii, şi, treptat, devine o deprindere.

In orice caz, la *această* deprindere naturală *tinde* îndeletnicirea asiduă şi metodică cu studiul fenomenelor sufleteşti. Atât cât s'a putut obţine în această direcţie, atât se poate zice că şi-a atins studiul psihologiei scopul său educativ propriu, efectul său *specific* asupra educaţiei spiritului.

Cunoştinţele de psihologie învăţate din carte sunt una; *spiritul psihologic, simţul psihologic* este alta.

Deprinderea întoarcerii spiritului asupra sa însăşi, spre a

se observa cum funcţionează, cum simte, cum gândeşte, cum deliberează şi se hotăreşte, cum se porneşte la acţiune, această mare putere a cunoaşterii de sine, care constitue, în acelaş timp, secretul artei de a cunoaşte omul, de a înţelege fenomenele lumii morale şi sociale, nu se câştigă uşor, cum am observat. Ea întâmpină, în formaţia ei, obstacolul firesc al însuşi curentului vieţei sufleteşti pe care caută să-l observe. Obiecţia adusă posibilităţii observării interne are o parte de adevăr incontestabil. Nu poţi fi, în acelaş timp şi actor şi spectator, în momentul când vrei să observi o stare de suflet din conştiinţa ta actuală, acea stare de suflet dispare. În locul ei intră intenţia de observator.

Natural, concluzia acestei constatări ar fi aceea a lui Aug. Comte, că psihologia, ca ştiinţă, este imposibilă, dacă n'ar fi nici o altă ieşire pentru observarea de sine. Dacă fenomenul *actual*, în chiar momentul observării, încetează, se întrerupe, dispare din conştiinţă, tot rămâne de observat ceva, ba chiar mult: momentele *trecute* ale trecerii lui prin conştiinţă, urma liniei lui de naştere şi de desvoltare lăsată în memorie.

Arta de a se observa pe sine se alcătueşte astfel din două acte deosebite, absolut necesare, cari se condiţionează şi se complectează unul pe altul:

1) să-ţi laşi curentul vieţii sufleteşti liber, să se desfăşoare în voe, netulburat, natural;

2) să ştii să-l întrerupi din când în când, sau să-l rechemi în amintire la timp, spre a constata cum s'a născut şi s'a desfăşurat fie până în acel moment al observării, fie până la ieşirea lui din conştiinţa actuală; deci prin introspecţia amintirii relativ recente sau mai târzii.

Desigur, darul observării de sine la marii psihologi, cari s'au ilustrat prin creaţii de artă în literatură, s'a manifestat uneori prin ne-ajunsuri caracteristice în viaţa lor individuală intimă. Se cunoaşte plângerea lui Guy de Maupassant din scrierea lui *Sur l'eau*, că, din cauza deprinderii de a-şi întrerupe cursul vieţii sufleteşti, spre a vedea ce se petrece în

ea, nu mai poate gusta mulţumirile naturale ale vieţii, nu mai poate avea momente de liberă şi firească emoţie.

Ca şi în cazul logicianului, psihologul, ca atare, în concentrarea unilaterală a ocupaţiei lui speciale, poate fi expus la unele sacrificii personale în viaţa lui intimă.

Pericolul extremismului profesional e rar. Nu se pune — doamne fireşte — în vieaţa şcolarilor din licee! Dacă putem isbuti să întoarcem cât de puţin privirea lor spirituală asupra curentului, uneori torentului, vieţii lor sufleteşti şi să-i facem să se observe o lecuţă, e mult pentru începuturile educaţiei lor de psihologi ai vârstei.

In orice caz, şi aci se cuvine a se accentua adevărul pedagogic: atât se câştigă din studiul psihologiei, ca efect special asupra spiritului, cât rămâne în el, ca *habitus* mintal, încercarea de a se observa pe sine însuşi, punctul de plecare al celei mai mari şi mai grele înţelepciuni, pe care filosoful antichităţii o punea ca îndrumătoare a vieţii: «cunoaşte-te pe tine însuţi».

Spiritul filosofic.

Şi dacă trecem dela materiile coprinse în programa de filosofie, ca discipline speciale, la conceptul mai general sugerat de studiul «filosofiei», ca atare, întrebarea se pune din nou, cu acelaş înţeles şi cu aceeaşi cerere de precizare: ce habitudini intelectuale imprimă în spirit studiul filosofiei?

Şi logica şi psihologia au, ca materii filosofice, atingeri cu sfera noţiunii «filosofice». Desigur, ele pot fi tratate în spirit strict ştiinţific, sau îngust de specialitate, fără să se dea prin nimic de bănuit că ele ar avea vre-o afinitate cu familia din care fac parte. Dar se pot trata şi altfel, ca să răspundă în câtva aşteptării deşteptate în spirit prin titlul lor de studii *filosofice*.

Cari sunt condiţiile şi limitele cunoaşterii valabile despre lume? Iată o întrebare care vine dela sine în minte, cu prilejul studiului logicei şi chiar al psihologiei.

Deosebit de teoria cunoaşterii, o serie întreagă de probleme privitoare la natura, originea, desvoltarea realităţii, la raportul dintre materie şi suflet, la ordinea armonică şi la scopul final al alcătuirii cosmosului, compun o bună parte a programei speciale de filosofie, alături cu aceea de logică.

Aceste chestii se pot învăţa pe de rost, pentru examen, dând iluzia unei culturi filosofice. Erudiţie anorganică, spoială aurită cu terminologie savantă pretenţioasă: empirism, dogmatism, criticism, idealism; problema ontologică: materialism, spiritualism, dualism, monism; problema cosmologică: mecanicism, finalism, teism, deism, panteism, ateism; şi câte altele.

Dar aceste probleme se pot trata şi astfel, ca mintea, chiar fără terminologia ce sperie mintea, să fie provocată a gândi la ele, a căuta să le pătrundă înţelesul şi să le găsească un răspuns probabil.

Când nu se pune accentul pe învăţarea pe de rost a unui schematism şcolastic de filosofie, ci pe exercitarea minţii, sub imboldul trebuinţei de a se orienta; când se învaţă, cum s'a zis scurt, nu filosofie ci a filosofa, — atunci spiritul capătă, prin felul de a se pune chestiunile în studiul filosofiei, o anumită alură, un anumit comportament: deprinderea privirii de sus, din înălţimea cugetării, asupra începuturilor, originii, naturei lucrurilor, asupra desvoltării şi rostului lor în lume.

Natural, terminologia tehnică a filosofiei, atunci, nu face decât să fixeze în expresii adecuate un act real al inteligenţei; nu e un balast improvărator al minţii; ci, din potrivă, un vehicul al circulaţiei ideilor, un semn exterior al unei experienţe sufleteşti interne.

Studiul filosofiei propriu zise tinde, prin natura lui, să dea acest *habitus* distins spiritului. Când efectul formal specific nu s'a produs, măcar în linii mari şi vagi, dar caracteristice, este semn că filosofia n-a luat contact direct cu spiritul, a rămas în afară şi pe de lături de viaţa vie a inteligenţei.

Educaţia spiritului prin studiul Istoriei.

Efectul educativ formal al istoriei nu stă în mulţimea cunoştinţelor de detaliu; materialul brut al erudiţiei istorice poate servi de mijloc şi de prilej pentru un anumit exerciţiu mintal, care dă inteligenţei o deprindere funcţională specială.

Ochiul istoricului vede fenomenele lumii umane, ale realităţilor sociale, sub prisma genesei lor în timp şi în spaţiu şi al devenirii lor cauzale.

Ceeace se întâmplă într'un timp şi loc dat, e intuit ca o verigă necesară dintr'un lanţ de felurite cauze determinate. Efect hotărât al unor forţe cu acţiune convergentă, evenimentul istoric devine la rândul său, cauză în desfăşurarea succesivă a vieţii sociale. Aperceperea acestui raport caracteristic de înlănţuire în timp a momentelor ce alcătuesc trecutul omenirii sau al unui popor se înfăţişează ca funcţiunea unei facultăţi speciale a spiritului, a *simţului istoric.* Simţul istoric vede evenimentele în determinismul lor cauzal, ca o urmare necesară a unor anumite condiţii şi circumstanţe de timp şi spaţiu.

Înţelegerea rostului istoric contribue la înfiripărea acestui simţ; şi, funcţiunea creiând organul, simţul istoric, la rândul său, condiţionează înţelegerea rostului istoric.

Dacă nu s'a căutat şi nu s'a ajuns să se schiţeze, în linii mari de formaţiune, conturul caracteristic al organului de apercepţie istorică, studiul istoriei a rămas fără efect educativ asupra spiritului — oricât de multe cunoştinţe amănunţite de fapte şi de date s'ar fi grămădit în memorie.

Se vede din cele de mai sus că influenţa educativă specifică a unei ştiinţe atârnă de felul metodei ei de constituire şi, natural, de metoda de predare, care scoate în relief caracterul ştiinţei.

Nu ne ocupăm de toate mijloacele de cari dispune istoria spre a desvolta puterile de judecată în genere. Fiecare ra-

mură de studiu are posibilităţi de a exercita facultăţile spiritului în multe direcţii şi în diferite forme. Notăm numai pe cele mai caracteristice.

Efectul educativ specific al matematicilor.

Este prea evidentă şi bătătoare la ochi influenţa educativă particulară a *matematicilor* asupra inteligenţei, ca să mai insistăm asupra lor. Matematicile au fost totdeauna date ca exemplu pentru darul lor de a forma puterea de judecată şi de raţionament. Pornind dela adevăruri nediscutabile, dela axiome, dela principii ireductibile ale raţiunii, inteligibile şi înţelese de orice minte normală îndată ce sunt formulate, matematica îşi demonstrează treptat teoremele, deducându-le pe unele din altele şi pe toate, în ultima analiza, din primele principii ale axiomelor, adevărate prin ele înşile. Toată clădirea logică a ştiinţei matematicilor e o construcţie străvezie din fire indestructibile de lumină, trase de raţiune din propria ei substanţă. Pare urzeala unui joc al minţii, în care e prinsă însă toată lumea reală, ca în reţeaua ideală a unei case de paianjen universale şi invizibile.

Creiându-şi singură realităţile, independente de contingenţele experienţei, pune, odată cu fiinţa lor, şi definiţia lor.

Existenţa formelor geometrice e dată în chiar definiţia lor. Nicăieri aiurea nu se întâlneşte, în toate domeniile realităţii obiective, o identitate aşa perfectă între definiţie şi definit. Cu aceste date simple şi immutabile, spiritul matematic operează netulburat de accidente empirice şi trage concluzii sigure, necontrazise şi necontradictibile de experienţă.

Studiul matematicilor, ştiinţă de raporturi, este şcoala clasică a raţionamentului deductiv.

Efectul educativ specific al Ştiinţelor naturale.

Dintre ştiinţele cosmologice, de fapte, două categorii sunt cunoscute în deobşte sub numele metodei lor de investigaţie, achiziţiune şi de construcţie.

Ştiinţele naturale se mai numesc *ştiinţe descriptive sau de observaţie.* Ştiinţele fizico-chimice, *ştiinţe experimentale.*

Aceasta nu însemnează că naturalistul, zoologul, botanistul, mineralogul, geologul, cercetând lumea corpurilor din sfera domeniului său, nu întrebuinţează, pelângă observaţie şi metoda experimentală. Nici că chimistul, fizicianul, nu recurge şi la metoda observaţiei, pelângă aceea a experimentului.

Dar accentul principal şi special al spiritului naturalist cade pe activitatea de observare, acela al chimistului şi fizicianului pe experimentare. Şi caracterul deprinderii ce se imprimă în funcţiunile inteligenţei este altul în studiul ştiinţelor naturale şi altul în ştiinţele fizico-chimice.

Studiind ştiinţele naturale, zologia, botanica, cu biologia, fiziologia, şi geologia, etc. ceace învaţă spiritul mai întâiu de de toate, ca operaţie achizitivă, este a *observà.* A observa nu este tot una cu a *vedea,* chiar dacă s-ar lua acest cuvânt în înţelesul larg al aperceperii sensoriale întregi. A vedea e mai mult decât a privi, a te uita. Poţi să priveşti, să te uiţi, fără să vezi. A vedea însă e mai puţin decât a observa. Vederea, aperceperea divine observare, când e călăuzită şi condiţionată de anumite reguli şi norme logice.

Spiritul naturalistului ştie să vază, prin observare metodică aceea ce constitue trăsătura caracteristică, esenţa fiinţelor şi a lucrurilor, acea trăsătură din care derivă celelalte note distinctive şi constitutive ale lor.

După trăsăturile lor caracteristice, apoi, naturalistul grupează fiinţele şi lucrurile la un loc, în clase. De o parte vertebratele, de alta nevertebratele. La vertebrate atâtea clase diferite, după caractere particulare principale deosebite: clasa peştilor, batraceenilor, a reptilelor, a păsărilor, a maniferelor.

Şi în determinarea locului unei fiinţe în o clasă nu se iea după însuşiri aparente. Balena are forma de peşte şi trăeşte în apă ca peştii. Totuşi, după trăsăturile ei esenţiale — mamelele pe cari le poartă pe spinare şi respiraţia pulmonară—

observaţia ştiinţifică o pune în clasa mamiferelor, împreună cu ramura cetaceelor. Cum poate ea să respire prin plămâni aerul dela suprafaţă, stând în apă, fără ca apa să le înece căile respirătoare, este chestie de amănunt, interesantă, desigur pentru ştiinţă. Principalul e că metoda observaţiei ştie să pătrundă adânc în rostul constitutiv al fiinţelor şi să pună în evidenţă însuşirile lor dominante, cari, deşi dominante, scapă unei aperceperi obişnuite superficiale.

Clasele, constituite, se despart în grupe mai mici, în ordine, după caractere secundare similare; acestea, în subordine, după alte caractere similare şi mai puţin generale. Şi aşa mai departe.

Lumea fiinţelor capătă o înfăţişare de ordonare, de supra şi subordonare, care permite spiritului s'o domine, s'o înţeleagă, s'o definească.

După definiţia matematicului, spiritul are la îndemână materialul de observaţie atât de variat al lucrurilor şi fiinţelor din natură, pe cari nu le-a creat el însuşi, ca pe nişte figuri geometrice; le-a găsit gata în realitatea obiectivă, şi a trebuit să le cerceteze, să le observe în firea lor dată, ca să le determine elementele clasificării şi definiţiei lor, după legile logice.

E o atitudine nouă, specială, a spiritului în stabilirea adevărului şi în construirea ştiinţei.

In nici o altă ramură de ştiinţă nu se prezintă atâtea cazuri şi exemple de exercitare a minţii cu acte de observaţie metodică şi de clasificaţie sistematică, aşa cum le oferă studiul ştiinţelor naturale, — numite, după procedările lor distinctive, ştiinţe de observaţie prin excelenţă.

Raţionamentul corelativ în biologie, istorie şi geografie.

Merită să se atragă, însă, atenţia asupra unei operaţii mintale superioare, în special aplicată în cercetarea fenomenelor cu cari se ocupă o ramură a ştiinţelor naturale, *biologia*. E

vorba de acel raţionament care, bazat pe corelaţia armonică şi solidară a părţilor unui tot organic, dă posibilitatea de a reconstrui un întreg organism, după câteva date ale constituţiei lui.

Cuvier, după un mic rest al unui animal de mult dispărut, după un dinte, a putut să-l construiască în toate părţile lui constitutive.

Nicăiri, ca în biologie, nu se prezintă atâtea cazuri concrete, controlabile, în cari să se exercite această facultate constructivă a raţionamentului morfologic, întemeiat pe analogia corelaţiei simpatice a părţilor ce alcătuesc o unitate organică.

Dar întrebuinţarea raţionamentului corelativ organic nu lipseşte nici din alte ştiinţe.

In istorie, bunăoară, mi se pare că aplicaţia lui e cerută adesea de aperceperea istorică, propriu zisă, care caută, după câteva date bine stabilite şi documentate, să recompună fizionomia caracteristică a unor epoce trecute. Hipotezele creatoare ale aşa zisei *intuiţii istorice*, alt aspect al *simţului istoric*, se aseamănă mult cu procedarea spiritului unui Cuvier în reconstituirea organismului unui animal după forma unui os.

Desvoltarea raţionamentului în studiul **Geografiei.** — Acelaş fel de raţionament se exercită în *Geografie*, când se arată caracterele fizice ale regiunilor terestre în legăturile lor interdependenţă cauzală, deducându-le sau inducându-le unele din altele, în loc să se înşire deagata. Operaţia raţionamentului corelativ îşi verifică, imediat rezultatul, confruntându-l cu realitatea.

Raporturile dintre climă, hidrografie, oragrafia cu relieful direcţia şi natura râurilor, raporturile dintre climă şi celelalte date fizice şi vegetaţie, faună, locuitorii regiunii, cu ocupaţiile lor etc., toate se pot determina, în bună parte, prin raţionament, pe baza legăturilor de corelaţie şi dependenţă cauzală reciprocă între ele.

Pentru cultura minţii în direcţie formală, pentru exercitarea facultăţilor de cunoaştere, studiul geografiei cumulează, pe lângă puterile didactice ale ştiinţelor naturale, şi pe acele ale ştiinţelor social-uman.

Ea poate desvolta şi facultatea de observare, şi pe cea de raţionament, şi încă de raţionament complex, în genul celui cerut de cercetarea fenomenelor sociale, care e departe de a se exercită prin ştiinţele matematice şi începe a fi stimulat prin cele biologice.

In câte împrejurări se poate provoca judecata cauzală pentru explicarea unor fenomene geografice! Pentru-ce în cutare regiune predomină unele feluri de plante? Pentru-ce s'au adunat oamenii în anumite locuri? Pentru-ce s'au dat la anumite îndeletniciri de viaţă economică?

Fie pentru înţelegerea fenomenelor pur geografice, fie pentru înţelegerea felului de vieaţă şi de activitate a omului, căutarea înlănţuiri cauzale poate da loc la o gimnastică a minţii din cele mai educative.

In special când se caută explicarea rolului politic, cultural, economic al popoarelor prin poziţia geografică şi influenţa mediului fizic, se exercită nuanţa sociologică a raţionamentuiui, o formă specială de funcţiune raţională, care nu se desvoltă prin orice fel de ocazii de judecată şi de raţionare, cum îşi închipuesc unii, şi cum rezultă chiar din expunerile lui Alf. Fouilléé.

Ca şi memoria, raţionamentul se desvoltă în direcţia în care se exercită. Nu este o facultate abstractă, care să se întărească prin orice fel de mijloace, prin orice fel de exerciţii de judecată, indiferent de materialul întrebuinţat în mânuirea judecăţii.

Dacă mintea nu s'a adaptat la condiţiile fenomenelor biologice, dacă n'a căpătat aptitudinea de a descifra problemele sociologice, prin îndeletnicirea cu raporturile lor speciale, nu ştie să aşeze faptele de observaţie în sistemul lor obiectiv de cauze şi efecte, şi pot să se grămădească înaintea ei ori-cât

de multe elemente ale operaţii raţionale, această operaţie nu se produce, sau se produce nu după normele cerute de natura fenomenelor, ci după normele câştigate din îndeletnicirea cu alte fenomene, caracterizate prin altă natură.

O minte exercitată în deslegarea problemelor matematice, va da greş când va încerca să pătrunză, fără pregătire prealabilă, lumea fenomenelor sociale. Natura raporturilor matematice, cu cantităţile lor hotărâte şi de multe ori imobilizate în formule rigide, simple, immutabile, nu are nici o asemănare, cu natura fenomenelor vieţii, mai ales sociale, în perpetuă schimbare, fugătoare şi de un dinamism complicat.

Studiul geografiei dă ocaziuni spiritului să se pregătească pentru calcularea probabilităţilor, de cari caută să-şi dea seama raţionamentul sociologic.

Influenţa educativă specifică a ştiinţelor fizico-chimice.

Alt fel de disciplină logică exercită asupra spiritului studiul ştiinţelor *fizico-chimice*. Metoda lor de cercetare şi de constituire, *experimentul*, dă inteligenţei anumite habitudini, cari sunt câştigul formal caracteristic şi durabil, mai durabil decât cunoştinţele particulare învăţate.

Atitudinea observatorului, or cât de activă în faţa naturei, se deosebeşte mult de aceea a experimentatorului, în gradul ei de iniţiativă şi în felul ei de acţiune. Prin experiment omul nu aşteaptă ivirea fenomenului, ca să-l studieze. Îl produce, când îi trebue şi de câte ori îi trebue. Întreabă natura, o provoacă să se manifeste, să vorbească. Nu-i ascultă numai destăinuirile ei întâmplătoare, voluntare. O iscodeşte, o supune unui interogatoriu; anchetează, controlează, confruntă afirmaţiile ei; îi stoarce mărturisiri negândite; îi fură secretele; îi caută şi-i deschide uşile ascunse ale misterelor.

Întrebările adresate naturei, ca să capete răspuns, trebue să ştii să le formulezi. Formularea lor cere o anumită func-

țiune de gândire, pe care n'o capeți decât în lupta inteligenței pentru cucerirea adevărului, sub imboldul curiozității, a trebuinței de a cunoaște. Trebue trezită această curiozitate, trebue stârnită nevoia cunoașterii. Spiritul recurge atunci la tot felul de mijloace, ca să învingă. Face presupuneri, născocește încercări pentru verificarea lor.

O hipoteză călăuzitoare, un mijloc material pentru verificarea ei, producând fenomenul în condiții determinate, apropiind, depărtând, descompunând, combinând, corpurile, spre a vedea raporturile dintre ele — iată, în trăsături generale, simplificate, forma caracteristică a atitudinii spiritului în actul experimentării.

In nici'o altă știință nu se prezintă inteligenței ocazii așa de abordabile de a ispiti natura lucrurilor și de a se exercita în tehnica experimentului, ca în chimie și fizică.

Procedarea spiritului în experiment conține în sine condițiile de îndeplinit pentru înrâurirea puterii mintale speciale ce o dă practica experimentului.

Nu e destul să citești un experiment făcut de alții, ca să capeți deprinderea spirituală a experimentatorului.

Nu e de ajuns nici măcar să asiști, pasiv și receptiv la facerea unui experiment, care în definitiv, nu e decât repetarea unui experiment făcut de alții, cu mijloace de intuiție potrivite cazului.

Superioritatea acestui procedări didactice, din urmă, asupra celorlalte nu se mai discută, firește. Dar să fie clar și hotărât: învățarea științelor fizico-chimice, ca științe *experimentale*, nu-și exercită asupra spiritului efectul educativ *specific* naturei lor decât în măsura în care mintea elevilor va încerca să îndeplinească singură acele acte și operații cari sunt cerute ca mijloace constitutive ale experimentului. Aceasta nu se realizează arătând opera altuia.

Provocați mai întâiu curiositatea intelectuală, în punerea chestiei; creați necesitatea de a cerceta, de a cunoaște. Provocați spiritul să facă presupuneri, hipoteze; să caute calea

adeveririi lor. Ajutaţi-l a născoci mijloace, şi sunt unele de o simplitate foarte accesibilă, pentru crearea fenomenului, pentru verificarea hipotezelor. Natural nu se va putea trata astfel toată fizica şi toată chimia. Dar ce admiraţie va stârni în suflete aducerea unui aparat, instalarea artistică a unui experiment, dupăce mintea va fi căutat mai întâiu singură o cale de ieşire spre lumina adevărului şi se va fi isbit de greutăţi însurmontabile. Şi de câte ori profesori dibaci n'au sugerat elevilor schiţarea de aparate simple, familiare, şi n-au lucrat împreună cu ei la înjghebarea lor, chiar când ar fi putut aduce produsul ingenios al industriei înaintate, ca să-l prezinte fabricat gata, sub forma unui aparat complicat şi impunător.

E aci mai mult decât o simplă *nuanţă* în procedarea învăţării ştiinţelor experimentale. E o deosebire fundamentală.

Spiritul luând parte activă la crearea mijloacelor de investigare prin experiment, ştiinţa experimentală îşi imprimă în el felul caracteristic al fiinţei sale proprii, îi dă aptitudinea şi *habitudinea* pe care *numai* ea le poate da.

Procedând altfel, chiar prin un lux orcât de mare de intuiţie, *nu se realizează* acest scop al educaţiei. Se dau cunoştinţe; nu se formează mintea, nu se desvoltă puterile ei. Învăţământul încetează de a fi *educativ*.

Alte influenţe educative asupra spiritului, deosebit de cele specifice.

Deosebit de efectul educativ *specific* al fiecărei ştiinţe, stă în puterea materiilor de învăţământ să exercite spiritul în diferite alte direcţii.

Bunăoară *istoria*, în constituirea ei ca disciplină ştiinţifică, întrebuinţează mijloace logice, cari, relevate, pot servi de îndrumări spiritului în căutarea adevărului istoric: cum se stabilesc faptele prin documente sigure, prin monumente, inscripţii; cum se face confruntarea şi critica mărturiilor omeneşti, condiţiile valabilităţii lor.

După metoda de stabilire a faptelor, alte operaţii mintale: metoda de *explicare* a lor prin reducere la *cauzele* lor determinante, de cari a fost vorba mai sus; şi metoda de *apreciere* a lor care arată *urmările* pentru organismul social unde s-a produs fenomenul istoric.

Ca o contribuţie la cultura filosofică a spiritului, prin studiul istoriei, indicarea *ocazională* a unora din legile cârmuitoare ale vieţii sociale, bunioară ca cele două idei formulate de *Aug. Comte:*

1. Că există în societatea omenească legi demonstrabile de echilibru, referitoare la ceeace numia el *statica socială*; şi,

2. legi de mişcare şi de desvoltare a societăţii sau de *dinamică socială.*

Şi ceeace poate face istoria pentru cultura formală a inteligenţii şi pentru exercitarea spiritului filosofic, stă în puterea orcărei materii de învăţământ.

Chiar *studiul literaturilor*, atât de îndreptat prin natura lui către partea emoţională a sufletului, poate contribui la formarea filosofică a minţii. Ce de ocazii pentru lămurirea atâtor noţiuni ale concepţiei despre lume şi despre viaţă, răspândite în operele literare, ca păreri fie ale autorilor, fie ale personajelor lor. Dacă la aceasta se adaugă şi însuşirea câtorva principii sumare de *critică literară*, pentru aprecierea şi judecarea valorii relative a operelor literare pe baza unui *criteriu raţional*, se înţelege cum studiul literaturilor poate contribui şi la organizarea mintală, ca efect educativ formal asupra spiritului.

Dar care studiu nu poate servi la exercitarea minţii, în diferite direcţii deosebite de acea caracteristică lui?

Ştiinţele naturale, bunioară, cât ar putea contribui la cultura filosofică, dacă s'ar atrage atenţia ocazional asupra regulelor îndeplinite de spirit în faptul observării şi clasificării

întrebuiuţat în studiul zoologiei, botanicei, etc., asupra regulelor analogiei şi altor operaţii de cari se serveşte mintea în cercetarea ştiinţelor naturale.

Interesul intelectual ar mai fi continuu trezit şi întreţinut, căutându-se o explicare a varietăţii şi variabilităţii tipurilor animalice precum şi pentru asemănările fundamentale dintre toate vietăţile, vorbind apoi despre principiul luptei pentru vieaţă, al selecţiei, eredităţii, al varietăţilor spontane, al adaptării la mediu, despre ipotezele relative la originea vieţii pe pământ.

Ce frumoasă ocazie, asemenea, pentru profesorul de *geologie* să pomenească de ipotezele cosmologice ale naşterii pământului din nebuloasa primitivă care a dat fiinţă sistemului solar. Cu câtă încordare ar urmări spiritul prinderea datelor necesare ale unor concepţii generale despre lume, pe care o caută cu sete omul în toate vârstele şi în toate fazele de desvoltare culturală! Şi cum s'ar umaniza de uşor geologia, vorbindu-se despre acei învăţaţi şi acele descoperiri cari au dat unele aplicaţii industriale produselor geologice, vorbindu-se despre marea influenţă exercitată asupra civilizaţiei de *huilă*, bunăoră, prin întrebuinţarea ei în fabrici.

Ştiinţele naturale au în favoarea lor, pentru desvoltarea şi a interesului humanist şi a spiritului filosofic, stimulentul firesc ce exercită asupra inteligenţei marele probleme în legătură cu vieaţa.

CAP. XXXI

Factorii efectivi ai învăţământului educativ

(urmare)

II MANUALUL

Manualul şi programa. Manualul în viaţa şcolarului. Condiţiile unui bun manual. Condiţii de fond. Condiţiile formale *sau* pedagogice. — *1. Cantitatea cunoştinţelor. Manualul şi* comisiile oficiale *pentru aprobarea cărţilor didactice în faţa cerinţelor pedagogice. Una din cauzele încărcării programului şi a plângerii de surmenaj.* — *2. Legătura între cunoştinţe,* corelaţia. — *3. Preocuparea de educaţia sentimentelor:* humanismul. — *4. Preocuparea de exercitarea voinţei:* activismul. — *Manualul şi profesorul.*

Manualul concretizează programurile, le dă viaţă. Este interpretul lor. Cele mai desvoltate programe analitice nu pot să dea decât titluri de chestii. Ce şi cât se va spune sub acele titluri, asta o hotărăşte cartea pusă în mâna şcolarului.

Şi tot ea desleagă şi alte chestii, cel puţin tot aşa de importante pentru învăţământ: cum se va comunica unor anumite inteligenţe aceea se crede necesar să li se dea în o anumită extensiune.

Interpret concret şi viu al programei, manualul poate să înfăţişeze *într'un anumit fel* datele şi cerinţele sumare, laconice, ale programei. Un manual bun poate îndrepta un program imperfect. Un manual rău, poate chiar diforma un program bun.

Ce este sigur, e că în vieaţa şcolarului cartea de clasă joacă un rol minunat şi are o influenţă ce nu se mai uită Cine nu-şi aduce aminte toată viaţa de cartea pe care a învăţat lecţia «de adoa zi» la un studiu de şcoală? Până şi forma ei, şi tiparul ei, şi însemnările, cu desenurile cărcălite de pe marginele ei—dacă a cumpărat-o veche dela anticari— îi vin înaintea ochilor, cum îi stau în inimă chinul şi uneori plăcerea ce-i producea când se aşează retras într'un colţ al casei să-i desluşiască rândurile lecţiei date. Rece, anostă, plicticoasă de multe ori, rar atrăgătoare, plăcută, ispititoare, cartea şcolarului îi este, în mod fatal, or prieten or povară.

Nu este o isbândă mai mare pentru un autor de manuale decât să auză că aceia cari au învaţat pe cărţile lui ca şcolari, se mai întorc câteodată la ele mai târziu, după ce au părăsit şcoala, cu plăcute amintiri intelectuale ce vor să fie împrospătate.

De ordinar, gestul sufletului în faţa cărţii şcolare, din clipa când elevul a trecut clasa or a isprăvit şcoala, este — realizat or nu: «în foc»!

Ingratitudine? Se poate. El o simte ca răzbunare.

Un bun manual trebue să îndeplinească anumite condiţii de *formă* şi *de fond.*

Condiţia esenţială *de fond*, este să aibă valoare ştiinţifică, să corespunză adevărului în deobşte admis în ştiinţă. Pentru şcolile de cultură generală este de ajuns să se dea cunoştinţele stabilite, cari alcătuesc patrimoniul comun al culturei timpului. Contraversele sunt de domeniul ştiinţei universitare. Ideile noui, când au isbutit să atingă atenţia generală, să obţină un interes de actualitate, se pot strecura, în treacăt, prin legături de corelaţie intelectuală.

Asta nu însemnează că, din punct de vedere al *originalităţii* ştiinţifice, manuale nu au niciodată nici o valoare. Când un gânditor îşi apleacă spiritul asupra sufletelor tinere şi îi place să le hrănească simpatic cu adevărurile ştiinţei sale, se poate întâmpla foarete bine ca, printre multe adevăruri,

îndeobşte cunoscute, să-şi intercaleze propriile sale convingeri cari pot fi vederi noui în sfera specialităţii sale. Mediul şcolăresc, în care sunt expuse, le fac să nu fie băgate în seamă: rămân neobservate şi nerelevate chiar de specialişti.

Dar condiţia cea mai de seamă a unui bun manual nu stă în temeiul ştiinţific al adevărurilor coprinse în el. Fondul comun al culturei generale obişnuite nu este greu să fie cunoscut de orce spirit orientat în elementele ştiinţifice, universal admise, ale timpului.

Condiţia cea mai însemnată a unui bun manual este cea *formală,* dictată de scopul special al cărţii, de mediul intelectual la care se raportează.

Condiţia formală e dedusă din consideraţii pedagogice. Cartea de şcoală este un mijloc de instruire şi de educaţie. Ea se adresează unor spirite în o anumită fază de desvoltare, pe o anumită treaptă din scara claselor şcolare. In cunoştinţele date, trebue să se ţină seamă şi de gradul evoluţiei intelectuale prezente şi de gradul învăţământului presupus ca existent.

De aci urmează, că şi *cantitatea* cunoştinţelor şi *modalitatea* comunicării lor trebue să varieze după stadiul logic şi psihologic al mediului şcolar.

Ar fi parcă natural ca alegerea cărţilor şcolare după însuşirile lor pedagogice să fie lăsată la competinţa şi răspunderea profesorilor ce se vor servi de ele în învăţământ.

S'a găsit însă că e bine şi poate necesar ca, în selectarea manualelor utilizabile, corpul didactic să fi ajutat de autoritatea şcolară superioară.

O comisiune specială ataşată, la Ministerul Instrucţiei, pe lângă Consiliul Permanent, îndeplineşte acest oficiu de alegere a bunelor manuale de întrebuinţat în şcolile secundare. Comisiunea de aprobare a cărţilor didactice hotărăşte care din cărţile apărute în literatura didactică îndeplineşte condiţiile de fond şi de formă cerute de scopul învăţământului.

Se întâmplă însă că uneori aceste comisii, compuse firește tot din prăfesori, nu sunt mai mult sau nu sunt în destul de orientate în chestiile ce alcătuesc și îndreptățesc condițiile pedagogice ale cărților de școală.

In calitate de specialiști în o știință anumită, ochiul lor controlează și mai ales *măsoară* conținutul cărților din punctul de vedere al științei. Și, în conștiința superiorității lor profesionale, judecă valoarea operei didactice după *cantitatea* de știință de care se dă dovadă.

Astfel s'a putut întâmpla ca manuale, lucrate în spirit pedagogic, cari au selectat cunoștințele în raport cu mintea elevilor, să pară unei comisiuni ca insuficiente din punctul de vedere al informației științifice. Iar, ca urmare, să se accentueze din partea autorității școlare, reprezentate prin comisiile pentru aprobarea cărților didactice, îndemnul oficial adresat autorilor de manuale, de a îngrămădi în scrierile lor școlare cât mai multe cunoștințe, ca material de învățământ.

Rezultatul? Plângerea de *încărcare* a învățământului, de *surmenaj* școlar. Când această plângere se îndreaptă în contra programelor, se comite o nedreprate. De vină sunt, în realitate, cărțile cari interpretează programele. Iar autorii lor pot indica, în definitiv, ca autori «morali» ai greșelii lor, pe sfătuitorii din *oficiu* ai autorității școlare superioare care aprobă or respinge operele, după cum îndeplinesc or nu anumite condiții impuse (1).

Condiția formală a proporției materialului de cunoștințe, după gradul de desvoltare psihică și de înaintare în instrucția elevilor, nu este singura care dă valoarea pedagogică a unei cărți de școală. Este însă cea mai bătătoare la ochi.

Sunt altele care ies mai puțin în evidență. Nu pentru că

1) Un caz concret de această natură îl cunosc de aproape. Discuția orală și scrisă dintre un autor de manuale de Istorie pentru clasele I și II sec., și comisiunea respectivă din Minister ducea la concluzia, mai mult decât subînțeleasă, că membrii acestor comisiuni ar trebui numiți de Minister în urma unei probe prealabile de pedagogie. Un caz între altele. *Ab uno disce omnes.*

lipsesc, de regulă, din preocupările autorilor de cărţi didactice, dar pentrucă sunt mai profunde în concepţia educativă a învăţământului, sunt organic constitutive, alcătuesc elementul, prozitiv şi factorul direct al intenţiei educative într'un manual.

Preocupările educative în o carte de şcoală, ca şi în facerea unei lecţii, sunt îndreptate spre cele trei funcţiuni psihice ale unităţii vitale, sufleteşti; spre educaţia inteligenţei, spre educaţia sentimentelor şi a voinţei.

In sfera influenţelor educative privitoare la inteligenţă intră grija de a înlesni legătura de idei comunicate elevilor din aceeaşi clasă la toate studiile şcolare: *corelaţia.*

Această grijă s'ar părea că e de ajuns să fie lăsată în sarcina profesorului — a profesorului orientat în problemele didactice şi pregătit în arta învăţământului secundar.

E natural, că profesorul bun poate împlini multe lacune ale manualului. Dar nu e mai puţin adevărat că un manual alcătuit după toate cerinţele pedagogice poate fi un *memento* folositor şi sugestiv chiar pentru un eminent educator. Şi de câte ori nu e chemat să împlinească lacunele unui profesor mai mediocru! In tot cazul, pentru şcolar ce tovarăş sfătos de fiece moment este el.

E indiferent, în fond, sub ce formă s'ar îndeplini asociaţia între obiectul special al cărţii şi alte studii de clasă. Aceasta se poate face în note or în bucăţi de lecturi adăugate la sfârşit, or în pasaje tipărite cu caractere mai mici în corpul textului.

In acelaş mod s'ar putea realiza grija, aşa de necesară pentru educaţia *simţimintelor,* care constitue preocuparea pedagogică însemnată a *humanismului.*

Puţine, extrem de puţine cărţi de şcoală îndeplinesc această cerinţă fundamentală a învăţământului educativ, In această categorie am remarcat, cu o plăcută surpriză, în special cărţi didactice de ştiinţele naturale şi de geografie. (1) Şi, printr'o

(1) Manualele de *Ştiinţe naturale* ale D-lui *I. Simionescu* şi cele de *Geografie* ale d-lui *Simion Mehedinţi,* ambii profesori universitari.

constatare şi mai plăcută, s'a putut releva că autorii lor sunt foşti profesori ai *Seminarului pedagogic universitar din Iaşi.*

Nu mai e nevoie să adaug că şi pentru educaţia *voinţei* cartea de şcoală ar putea da îndrumări şi înlesniri, indicând aplicaţii practice de îndeplinit în legătură cu partea din ştiinţă şi cu ideile învăţate. Ceeace se face de obiceiu la unele materii, sub îndemnul sugestiilor metodei lor speciale, ca la studiul limbilor, bunoară, se poate generaliza aproape la toate studiile, cu schimbările cerute de spiritul fiecăruia din ele.

In această direcţie, cele mai bogate în aplicaţii practice, deosebit de matematici, sunt ştiinţele fizico-chimice şi ştiinţele naturale.

Dar nici ştiinţele noologice nu sunt lipsite de spiritul practicităţii.

Ceeace s'a spus în capitolul privitor la educaţia voinţei prin învăţământul diferitelor obiecte de studiu, se potriveşte, — fără a le mai repeta, — ca îndrumare principială în alcătuirea manualului educativ.

Ca un refren logic, revine şi aci gândul însoţitor în toate desvoltările problemelor didactice: *totul atârnă de profesor.* De profesor atârnă să se inspire dragostea de carte, încrederea în ea, sau desgustul, dispreţul. Modul de întrebuinţare a manualului cere din partea profesoruiui un tact superior, în care intră calităţi şi de pricepere şi de delicateţă sufletească.

Uneori profesorul, mai tânăr, fără experienţă pedagogică, doritor de a-şi afirma personalitatea sa, mai ales ştiinţifică, în faţa şcolarilor, se vede ispitit a inferioriza valoarea cărţii de şcoală, a-i descoperi insuficienţe, greşeli de fond. E aşa de comod să discuţi, în faţa copiilor, cu un autor absent, şi să-l distrugi, chiar când n'ai dreptate. Dar să presupunem că observaţiile profesorului ar fi întemeiate. Cât bun simţ elementar i se cere să caute modalitatea cea mai potrivită

de a îndrepta eroarea întâmplătoare a unei cărți aprobate și recomandate, fără a deștepta pentru ea în elevi o aversiune, care, de altfel, e gata să se nască și fără acest îndemn. Ce mai scuză și mângâiere pe școlarul leneș, care din capul locului n'avea ochi buni pentru carte: «e proastă! plină de greșeli!»

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. XXXII

Factorii efectivi ai învățământului educativ

(urmare).

III. PROFESORUL

„Totul atârnă de profesor" Profesorul și metoda. Profesorul și ceilalți factori ai învățământului: programa și manualul.— Condițiile unui bun profesor. Condițiile de fond sau științifice. Condițiile formale sau pedagogice, de specialitate profesională. — Condițiile unei lecții bune. Ce să cuprindă un plan de lecție. *Preocupările metodologice și educative, în vederea scopului educației complete prin învățământ. — Reguli în distribuirea întrebărilor, în formularea și notarea răspunsurilor. Disciplina și euristica. Tabloul statistic al distribuției întrebărilor. — Locul profesorului în clasă — Schița lecției.* — Măestria didactică.

„Totul atârnă de profesor". Iată refrenul ce revine la sfârșitul unei chestii de învățământ, de educație, de școală.

Metodele? Bineînțeles, sunt unele vechi, părăsite azi în arta didactică: bunăoară cea espositivă; altele noui, ca cea activă, recomandată de rațiune și de experiență. Metoda, în sine, însă e ceva abstract, o entitate. Dă metoda activă pe mâna unui dascăl stângaciu și vei vedea ce haos. Și observatorul critic superficial va decide tranșant; „mai bună era vechia procedare, expozitivă". Dar dă și vechea metodă pe

mâna unuia lipsit de darul expunerii, şi plângerea obişnuită se va repeta.

Efectul metodei? Atârnă de profesor. Cea mai bună? Aceea care va avea mai multe efecte educative, fiind aplicată de profesori cu aptitudini şi pregătiri egale, suficiente.

Şi tot aşa pentru ceilalţi factori ai învăţământului şi educaţiei. Programele? Manualele? Au în ele puteri latente de influenţare în o anumită direcţie, după cuprinsul şi structura lor logică. Dar ceea ce zace virtual în elementele lor constitutive se actualizează, — or se inhibează, se paralizează — prin acţiunea efectivă a profesorului. El îndreptează defectele, el „defectează" calităţile celorlalţi doi factori ai învăţământului educativ: programa, cartea.

De aceea bunul simţ elementar a formulat aforisma repetată până la banalitate: „profesorul e totul în şcoală".

Asta nu însemnează că o idee, care circulă ca o axiomă din gură în gură, fără să aibă nevoe de a-şi prezenta titlurile de acreditare, găseşte adânci rădăcini logice în convingerea inteligenţilor cari o aplaudă la festivităţi şi la ocazii solemne. Când este vorba să-şi ia formele de viaţă concretă în sistemul realităţilor sociale, ideea „de sine înţeleasă" a valorii şi valorificării profesorului se bucură mai mult de privilegiul... uitării şi amânării.

Condiţiile de îndeplinit ale unui bun profesor sunt, şi ele, de fond şi de formă.

a) Condiţiile de fond: pregătirea specialităţii lui ştiinţifice.

b) Condiţii formale: pregătirea specialităţii lui profesionale, didactice.

a) Pentru însuşirea fondului ştiinţific, profesorul trebuie:

1) Să fi pătruns în spiritul metodei de investigare a ştiinţei, să fi înţeles locul şi rostul ei în sfera enciclopedică a ştiinţelor, în faţa problemelor ce-şi pune mintea omenească despre lume şi viaţă, sau în faţa naturei pentru stăpânirea ei.

2) Să poseadă aprofundat întreaga întindere a sferei cuno-

ştiinţelor de cultură generală prevăzute în cadrul programei şcolare a specialităţii sale.

c) Să poseadă acel fond comun de cunoştinţe esenţiale de cari are nevoe învăţământul educativ spre a realiza una din condiţiile educaţiei intelectuale, organizarea spiritului, şi spre a contribui la deslegarea marii probleme a concentrării studiilor îndreptându-le către o ţintă comună, social-morală şi naţională.

Cunoştinţele de legătură generală între specialităţi, în raport mai intim cu scopul învăţământului şi al şcolii, aparţin, după arătările de mai înainte [1]), ramurei noologice, iar dintre acestea, cele mai indicate pentru şcolile româneşti sunt: limba şi literatura română; istoria Românilor, în special a culturii naţionale; noţiuni de psihologie, etică, sociologie şi de filosofie generală.

Însuşirea acestor condiţii de fond o prilejueşte Universitatea, parte prin cursurile şi lucrările diferitelor catedre speciale, fie prin instituţia pregătitoare de profesori, numească-se ea *Seminar pedagogic* sau *Şcoală Normală Superioară.*

b) Pentru însuşirea *condiţiilor formale* de specialitate profesională propriu zisă, care este cariera didactică, sarcina cade numai în funcţiunea instituţiei universitare destinate pregătirii pedagogice a profesorilor de învăţământ secundar.

Din punctul de vedere profesional, special pedagogic, profesorul trebue să cunoască cerinţele învăţământului educativ şi să caute a le realiza, în lecţiile lui, în întreaga lui activitate şcolară.

Măestria didactică. Planul unei lecţii.

O lecţie bună trebue să fie un tot unitar de preocupări privitoare la educaţia complectă. Ca or-ce operă de artă — o bună lecţie este, de sigur, o operă de artă — trebue să-şi

1) Vezi Problema *Concentrării,* în special „Humunismul".

producă efectul fără să se vadă munca şi secretul procedării tehnice. Toate clipele acţiunii didactice ale unei ore de clasă să urmeze liber şi să vină ca dela sine, în mod firesc, către încheerea finală.

Această spontaneitate aparentă, care dă vieaţă, căci e luată din legile vieţii, nu exclude supunerea la anumite legi şi reguli. Tot ce există în lume se supune unor legi, şi tot ce se face, se face după reguli, cunoscute ori nu de cel ce le îndeplineşte. În o lecţie bună se constată respectarea unor reguli; în o lecţie rea, călcarea lor.

Este evident, că îndeplinirea cerinţilor didactice atunci se realizează mai sigur, când acţiunea se desfăşoară nesilit, necăutat, aproape automatic. Aceasta presupune o serioasă practică în arta învăţământului care, ca toate artele, nu scuteşte talentul şi instinctul de cultură.

Un artist cult va fi totdeauna în stare să-şi expună principiile tehnicei sale. Facultatea de auto-observaţie se desvoltă sistematic în or-ce prilej de auto-critică, făcută sub controlul unui observator din afară, care urmăreşte procedarea şi rezultatul în lumina unui criteriu.

Când e vorba, în special, de a *schiţa un plan de lecţie*, înţelesul expunerii prealabile de principii didactice este mult mai restrâns. El se reduce la însemnarea, în linii mari, a obiectului special al lecţiei, la indicarea scopurilor de urmărit în predarea lui şi a mijloacelor auxiliare de întrebuinţat în atingerea scopurilor.

Redarea *coprinsului lecţiei* arată, în ordinea lor logică, toate ideile esenţiale ale subiectului lecţiei în redacţie sumară, fără desvoltări stilistice, ca un scurt *memento* a tot ce merită să nu se uite a se spune, sau a se face înţeles.

Scopurile urmărite merg, în prepararea lecţiei, paralel cu închegarea logică a coprinsului de idei.

Aceste scopuri privesc educaţia inteligenţei, a sentimentului, a voinţei, precum şi educaţia fizică.

Pentru *educarea inteligenței*, planul ar trebui să arate ce mijloace și procedări vor fi întrebuințate spre a înlesni aperceperea, a clarifica și concretiza ideile, a organiza cunoștințele, La înlesnirea aperceperii va servi *introducerea pregătitoare*. adunarea materialului de cunoștințe, cu ajutorul cărora se va trezi interesul pentru cunoștințele noui și se va desemna cadrul lor intelectual.

Pentru clarificarea și concretizarea ideilor vor servi *exemplele* și mijloacele de *intuiție*. Preocuparea aceasta, care nu poate lipsi în clipa preparării lecției, e firesc să se vadă în schița planului, prin indicarea legăturilor dintre cunoștințele date în acea lecție și ideile altor obiecte de studiu.

Natural, la educația inteligenței contribue, în prima linie, stimularea minței în căutarea adevărului. Arătarea însă a *metodei active* în plan ar însemna scrierea de mai înainte a întregei lecții, ceea-ce este nu numai inutil, dar imposibil. *Euristica* nu se poate face *in abstracto*, cu un spirit imaginar, decât în scrieri de literatură sau de filosofie. In arta didactică, dialogul euristic își schimbă multe din trăsăturile lui plănuite, modelându-le după sugestiile momentului, datorite unor răspunsuri ne-așteptate.

Metoda activă stă la temelia întregei lucrări didactice de predare a cunoștințelor, în or-ce parte a lecției, în or-ce punct al preocupărilor ei.

Și introducerea, și exemplificarea, și intuiția, și corelația, toate se servesc cât mai mult posibil, de mijloacele destinate a pune spiritul elevilor în acțiune.

Educarea inteligenței nu este grija unică a profesorului. Grija de educația complectă trebue să se vadă, negreșit, mai mult din efectuarea lecției, decât din planul ei tras pe hârtie.

Totuși în plan e necesar să se indice anumite puncte, cele mai isbitoare, în care meditarea lecției i-a prezentat profesorului bune prilejuri de a mișca unul din sentimentele superioare, sau de a exercita voința.

Preocuparea *humanistă* face parte integrantă din o bună lecţie, trecută prin reflexiunea unei conştiinţe didactice complecte. Insemnarea ei, ca dovadă a existenţei ei, nu este zadarnică, nici când se reduce la simple sugestii, — artă supremă, de preferit, cu siguranţă, predicilor, în cari pot degenerà încercările de a trezi ecouri emoţionale educative.

Dar nu există principii didactice cari să nu poată fi rău înţelese şi mai ales greşit aplicate. S'a observat demult că cu cât un instrument e mai delicat, cu atât cere o mână mai dibace în mânuirea lui.

Nu ne preocupă aci modalitatea îndeplinirii planului, ci alcătuirea lui, enumărarea părţilor lui constitutive.

Grija de *educaţia voinţei* se va invedera, dacă nu altfel, [1]) prin indicarea lucrărilor de dat elevilor spre a fi făcute acasă — de ori ce fel ar fi ele — în legătură cu coprinsul de idei al lecţiei.

Nu mai e nevoe să se repete că formarea voinţei este partea cea mai esenţială a influenţei educaţiunei şi deci a scopului şcoalei. Dar ea trebue să rezulte şi să se vadă din spiritul dominant al acţiunei întregi a unui educator, din spiritul dominant al operei şcoalei întregi. *Spiritul* nu se poate pune însă nici în litere de program, nici în linii de plan scris. Spiritul este forţa vie călăuzitoare a unei conştiinţe.

Deosebit de lucrările ce se pot combina ca aplicaţii practice în legătură cu studiul respectiv, sunt alte preocupări de exercitare a voinţei, comune orcărei specialităţi. Toţi profesorii se pot interesa dacă elevii îşi îndeplinesc acele însărcinări publice, date pentru folosul clasei întregi, şi cum se îndeplinesc; să le dea sfaturi şi îndemnuri, să-i stimuleze, să-i călăuzească. Desvoltarea simţului de solidaritate socială şi de răspundere pentru îndatoririle de ordine publică nu este puţin lucru în formarea conştiinţei morale, deci a educaţiei, a formării personalităţii.

1) Vezi Cap. despre *Activism*, pag. 230.

Nu mă ocup aici de formarea sufletului educatorilor, ci numai de schema activității normale complecte a educatorilor formați — formați, îmi închipuesc, în acord cu normele misiunii lor sociale.

Și mă ocup și mai puțin de acei profesori, cari își consideră carierea ca o banală mecanizare a vieții, menită a procura mijloacele de traiu, în vederea îndeplinirii, poate, a altor interese vitale, mai direct legate de focarul conștiinței lor individuale. Aceștia nu au nevoe de sfaturi pedagogice, cari, dealtfel, nici nu sunt scrise pentru ei.

Acest *memento* al conștiinței didactice e schițat pentru acele suflete de educatori, cari vor să rămână *vii* în meseria lor, să găsească plăcere în cariera lor, să trăiască intensiv ora petrecută în clasă, cu același drag, cu aceiași curiozitate nouă de creator, pe cari le încearcă artistul în atelierul său.

* * *

Mai e necesar să adaug că ori-ce oră normală de clasă trebue să cuprindă trei părți : una de revizuire a lecției trecute («ascultarea»), a doua de înaintare în cunoștințe noui — lecția progresivă — a treia de asigurare a înțelegerii celor comunicate?

Dacă pentru lecția nouă se destină, bunioară, cam o jumătate de oră, trebue «ascultării» să se acorde cam 20 de minute, în cari să intre și pregătirea sau introducerea în lecția nouă. Restul orei, cât permit împrejurările, rămâne să se întrebuințeze pentru controlarea asimilării, în linii mari și esențiale, a cunoștințelor noui date în partea progresivă a lecției.

Asigurarea că nouile cunoștințe au fost prinse și înțelese de elevi, se poate îndeplini în diferite feluri, după natura obiectului, după cuprinsul lecției, după clasă.

In unele clase, în cele inferioare, o parte din mijloacele de asigurare a înțelegerii și reținerii ideilor predate se poate și

e bine să se facă, parţial, treptat cu înaintarea lecţiei şi cu trecerea dela o ordine de idei la alta.

Diferitele ordini de idei, în legătura lor sucesivă, alcătuesc *unităţi*, cari, deşi nu sunt de sine stătătoare, în înţelesul strict al cuvântului, au totuşi un coprins de înţeles care se încheie într'o unltate de subiect.

Oprirea spiritului asupra lor, asupra fie-căreia în parte, spre a le privi integral şi rezumativ, fac din ele nişte *unităţi metodice*, cari, ca atari, se pot însemna în plan, ca arătare concretă a intenţiei didactice.

Tot în partea finală a lecţiei intră însemnarea preocupărilor de aplicaţii şi de lucrări practice în legătură cu nouile cunoştinţe căpătate în lecţia progresivă.

Ce probleme de deslegat? Ce bucăţi de tradus? Ce lucrări de făcut? Ce exemple de căutat? Ce dovezi şi fapte de adunat? Ce compoziţie de alcătuit?

După natura obiectului, a lecţiei, a clasei; ce aplicaţii de îndeplinit, în legătură cu subiectul lecţiei?

E o preocupare esenţială. Planul trebue s'o indice.

Ascultarea lecţiei. — Felul «ascultării» lecţiei precedente care ocupă partea întâia a orei de clasă, reclamă unele indicaţii metodologice.

Se obişnuia — poate se mai obişnueşte încă — pentru examinarea şi notarea elevilor, să se cheme dintre ei câte unul sau mai mulţi, ca să *spună lecţia* ce li s'a dat pentru acea oră. De ordinar, sunt chemaţi afară din bănci, la catedră; de unde expresia şcolară obişnuită: au fost *scoşi la lecţie*. In timpul cât elevii «scoşi la lecţie» sunt examinaţi, restul clasei e lăsată în pace. Şi profesorul e mulţumit, dacă şi el e lăsat în pace «să asculte». Când clasa e «cuminte» şi nu face sgomot, poate să-şi vază fiecare elev, în linişte, de ce-l interesează: să prepare lecţia pentru ora următoare, să se uite pe fereastră; să facă poezii, dacă poate; să citească romane,

să facă partide de ţintar. Fiecare după gustul aptitudinea şi deprinderea lui. E sigur că nu va fi deranjat, dacă *a fost ascultat* odată, la rândul şi timpul lui; şi dacă nu face desordine.

Cei ascultaţi şi notaţi capătă dispensa de a lua parte la ce se petrece în clasă, în timpul ascultării altor colegi. Ei capătă chiar *dreptul* de a nu fi supăraţi cu întrebări asupra lecţiei din acea zi. Dacă se întâmplă că profesorul «scoate la lecţie» pe unul care a fost întrebat şi notat odată, acesta e destul să atragă atenţia:

— Domnule, pe mine m-aţi ascultat...

Şi profesorul, recunoscându-şi «eroarea», îl lasă la loc; chiamă pe altul, care n'a fost ascultat.

Procedarea aceasta, absurdă, ridiculă, este o culme de cecitate pedagogică.

Dacă după o astfel de «ascultare» urmează, în a doua parte a orei, procedarea *expositivă* în predarea lecţiei noui, avem în linii mari tabloul caracteristic al vechiului învăţământ *mort;* «mort, nu fiindcă a dispărut, ci fiindcă, unde se găseşte, este moartea oricărei învăţături reale, oricărei acţiuni educative.

Când «ascultaţi» elevii, nu-i «scoateţi la lecţie». La examinarea lecţiei trecute, ca şi la tratarea lecţiei noui, întrebările se adresează totdeauna *clasei întregi,* nu unui singur elev. Şi numai după o mică pauză de gândire, în care nu se ştie cine va fi numit să răspunză, se indică elevul care să dea răspunsul.

Şi e de dorit ca, pe cât posibil, să nu rămână nici-un elev ne-întrebat, adică ne-indicat a răspunde la o întrebare adresată tuturor.

Cei însemnaţi a fi examinaţi pentru *notă,* vor fi chemaţi de mai multe ori. Atâta tot. Chiar dacă, după toate semnele, ei vor simţi că, de fapt, au fost de data asta «ascultaţi» de a binele, pentru «notă», starea lor de suflet va fi cu totul deosebită de aceea din vechea «scoatere la lecţie». Ei ştiu că notarea nu-i scuteşte de a învăţa lecţiile următoare mai departe

că vor fi picniți mereu, cu câte o întrebare două, în fiecare oră; că deci notarea e provizorie; poate suferi modificări, în bine sau în rău. Și, chiar în cazul când nu s'ar scoate din mintea lor vechea atitudine de «a învăța «pentru notă» și nu s'ar pune în locul ei interesul intelectual pentru știință, grija lor va fi totdeauna trează, atenția totdeauna înlănțuită de ce se spune, de ce se face în clasă. Nu va mai rămânea timp de cetit romane, de jucat țintar, de dormit sau de făcut năsbâtii [1]).

Griji și mijloace mici, cu efecte remarcabile, în ținerea lecției. — In mânuirea clasei prin întrebări sunt unele reguli secundare de procedare, pe cari experiența le recomandă ca mijloace mici cu rezultate mari, de multe ori.

Dupăce s'a formulat întrebarea pentru clasa întreagă, să nu se uite a se indica cine să răspundă. Or tac toți, or răspund pe întrecute, care mai repede, care mai tare. Nu se mai înțelege nimic. Desordinea e gata.

Dacă un elev n'a răspuns bine, să nu-l îndrepteze chiar profesorul. Să se cheme un alt elev pentru asta. Și ultima formă corectă a răspunsului s'o repete tot un elev sau mai mulți, după împrejurări.

Răspunsurile bune, mai ales la examinare, să nu se repete de profesor, ca un ecou monoton și superfluu. Se pierde timpul.

Rar, foarte rar, mai ales la desfășurarea euristicei în lecția progresivă, când se obține un răspuns ne-așteptat de bun, profesorul îl poate repeta, spre a-l accentua în forma lui definitivă pe care o scrie apoi la tablă, iar școlarii și-o trec în caetele lor de note.

---

1) Absolvenți ai „Seminarului pedagogic universitar din Iași" au mărturisit că, procedând astfel, au isbutit să stabilească ordinea și disciplina în clase cu populație școlară numeroasă, spre uimirea multor colegi mai în vârstă, descurajați de nebuniile școlarilor în orele lor de clasă.

Distribuirea întrebărilor în clasă să nu se influenţeze de locul elevilor în bănci, mai aproape or mai departe de catedră. De ordinar sunt întrebaţi «cei din faţă»; «cei din fund» sunt uitaţi. Uneori, prin o atitudine contrară, ca să se evite acest neajuns, sunt trecuţi cu vederea cei din faţă, se lucrează cu cei dela mijloc sau «din fund».

Ţinta de urmărit în distribuirea întrebărilor este, în primul rând, să fie întrebaţi mai toţi elevii; al doilea, să fie chestionaţi mai mult elevii designaţi pentru punerea «notei».

Un tablou grafic care ar arăta numărul întrebărilor, însemnate la locurile din bănci, unde sunt aşezaţi elevii chemaţi să răspundă, ar reprezenta, în mod sinoptic, o figură de statistică interesantă (1) pentru caracterizarea lecţiei din punctul de vedere al acestei preocupări didactice.

* * *

In tot timpul lecţiei, profesorul să stea în faţa clasei; pe catedră or în picioare, indiferent. Obiceiul unora de a se plimba printre bănci, poate avea urmări destul de neplăcute. Pela spatele domniei-tale, domnule profesor, «dracii de copii» îşi fac de cap. Cu ochii în ochii lor, stăpâneşte-i cu privirea. Rar, şi pentru anumite cazuri excepţionale, poţi părăsi pentru scurt timp locul de observaţie integrală, de dominare totală a clasei, fără inconveniente pentru cârmuirea ei.

* * *

Pentru asigurarea folosului orei de învăţământ cu un număr de cunoştinţe date, să se scrie treptat la tablă, în o schiţă rezumativă şi mnemotehnică, punctele principale de reţinut. Schema scurtă, lămurită a lecţiei, cu vizibile legături logice între părţile ei, scrisă şi de elevi în caetele lor, înlesneşte asimilarea şi păstrarea cunoştinţelor. Indeplinirea ei

(1) Un astfel de tablou se găseşte în *Buletinul* Seminarului pedagogic Universitar din Iaşi, No. 6 pe anul 1928.

trebue să nu lipsească din punctele constitutive ale unui plan complect de lecţie bună (1).

Măestria didactică. — *Măestria didactică* nu se câştigă uşor; în orce caz, nu se obţine deodată, integral. Până când îndeplinirea diferitelor cerinţe ale unei bune lecţii să devină **habitus**, multe din preocupări scapă din raza gândului şi intenţiei didactice în proces de realizare, pecând altele ocupă intensiv şi exclusiv puterile atenţiei.

Se repetă cazul pianistului începător, care, privind notele muzicale de interpretat, uită să calce clapele; lucrând cu mâna dreaptă, întârzie mişcările celei stângi; lovind cu amândouă mâinile, uită să calce pedala. Şi trebuie timp de exerciţiu prealabil, ca să ajungă a lega armonic toate mişcările, şi să capete acel automatism liber al deprinderii, care se preface într'un instinct al acordului dintre percepţiile vizuale ale notelor scrise şi mişcările concordante ale mâinilor.

Munca acestei asocieri de acţiuni diverse e răsplătită cu sentimentul succesului artistic şi cu acela, mai viu şi mai cald, al realizării frumosului în armonia tonurilor.

O răsplată şi mai preţioasă aşteaptă pe artistul educaţiei după munca şi mai grea a contopirii preocupările lui multiple în unitatea armonică a unei opere de artă, care este acţiunea lui profesorală.

Treptat cu creşterea măestriei didactice, creşte conştiinţa destoiniciei artistice, întreţinută de efectele vizibile ale activităţii şi de sentimentul apropriérii de un ideal urmărit.

S F Â R Ş I T

(1) La sfârşitul acestei cărţi se va găsi în **Apendice**, un plan de lecţie indicând diferitele preocupări deduse din cerinţele *învăţământului educativ integral.*

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXE.

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

I.

EDUCATIA MORALĂ.

Program de activitate pentru diriginţi, directori şi profesorii însărcinaţi cu educaţia morală.

Educaţia complectă, cu prilejul unei culturi generale, este scopul suprem al şcoalei.

Educaţia morală, în special, este preocuparea de căpetenie, împrejurul căreia trebue să se concentreze toate aspiraţiile organizaţiei şcolare. Instruirea cât de solidă a inteligenţelor, asimilarea cât de serioasă a ştiinţelor, stăpânirea cât de îndemânatică a artelor, sunt desigur bunuri culturale remarcabile, dar pot deveni mijloace primejdioase fără orientare ideală în lume, fără deprinderi morale în viaţă.

Inspirată de această convingere, noua *Lege pentru Învăţământul secundar* hotăreşte:

Art. 31. — Educaţia morală constitue una din preocupările de căpetenie ale liceului. In afară de tendinţa educativă generală a materiilor de învăţământ ce se predau în liceu, educaţiunea morală se va urmări, prin lecţii şi exerciţii speciale, cu scopul de a cultiva însuşirile sufleteşti ale elevilor, formându-le deprinderi de viaţă cinstită, ordonată şi disciplinată, necesară omului şi cetăţeanului.

Educaţia morală a elevilor este deci încredinţată, în general, profesorilor şcoalei, dar mai întâiu directorului, care are în atribuţia sa, după art. 103, alin. 2 «mai ales îndrumarea şi supravegherea educaţiunii morale a elevilor şcoalei, fiind răspunzători de rezultatele obţinute». Dar, în special, această

însemnată sarcină este încredințată profesorului diriginte, care este, după alin. 5 al art. 103, «îndrumătorul educativ al clasei sale. El este dator să facă lecțiile și exercițiile necesare educației morale și disciplinei elevilor, înscriind observațiile sale în «foi de observație, să supravegheze purtarea elevilor atât în școală cât și în afară de școală. Pentru toate aceste lucrări, el este obligat să facă cel puțin trei ore pe săptămână».

Pentru orientarea mai amănunțită în tehnica acestei mari opere de educație morală a tinerimii școlare, *Legea* prevede, la art. 94 alin. 3: «*Conferințe, cursuri și lucrări practice* pentru îndrumarea directorilor, diriginților și profesorilor însărcinați cu educația morală și disciplina elevilor și pentru profesorii de psihologie, însărcinați cu examinarea capacității și aptitudinilor practice ale elevilor.»

Activitatea diriginților pentru educația morală a elevilor.

I. Ora de instrucție morală.

Activitatea diriginților se va desfășura, în cadrul celor trei ore prevăzute de Lege, în modul următor;

In o oră pe săptămână se vor analiza în convorbiri cu elevii și în discuții, după gradul de pricepere al clasei, întâmplări reale luate din viața școlară sau din afară, precum și cazuri concrete luate din povești, din bucăți de lectură, potrivite pentru acest scop, sau închipuite înadins de profesor, spre a servi în lămurirea unor noțiuni morale curente, ca: datorie, virtute, caracter, cumpătare, respectul de sine și demnitate personală, recunoștință, lealitate, sinceritate, prietenie, dreptate, iubirea de oameni și de patrie, etc.

Orientarea spiritului asupra ideilor vieții morale, prima treaptă de îndrumare în acțiunea morală, nu se va face prin cursuri și discursuri *ex cathedra*, ci prin interpretarea unor cazuri reale ori închipuite din viață, interesând și partea emo-

ţională a sufletului, care dă imbold pentru acţiuni ulterioare similare.

Intre cărţile ce pot servi acestui scop de orientare morală prin lecturi, se poate utiliza, bunăoară: *Foerster*, Cartea vieţii; *Cuore*, de Amicis; *Micul Lord*, de Burnet. Asemenea: *Smiles*, Caracter, Voinţă, Statornicie. Se pot găsi sugestii de subiecte, ce ar rămânea să fie povestite oral, în *Biblioteca* lui I. M. Râureanu, în Biografiile oamenilor mari, etc.

Eventual, cărţile de lectură ale clasei, sau şi alte bucăţi alese din scriitorii mari, pot oferi bune prilejuri de convorbire şi interpretare morală.

Va fi necesar, şi se va căuta să se alcătuiască o antologie de lecturi morale, cu subiecte luate din viaţa noastră naţională, adaptate la nevoile şi aspiraţiile noastre sufleteşti.

In ultimele clase ale liceului, unde începe studiul filosofiei şi unde e de dorit, pe cât posibil, ca dirigintele să fie profesorul de filosofie, se vor da, în cl. VI, noţiuni elementare de morală practică, alcătuind sinteza îndrumărilor morale din cele cinci clase precedente, iar în cl. VII se vor aprofundà temeiurile raţionale ale bunei purtări, lămurindu-se câteva din problemele mai esenţiale ale Eticei, după programul analitic al acestui studiu, arătat mai departe între programele de transiţie ale acestor clase.

Deocamdată, în aşteptarea lor, şi ocupând aproximativ primele luni ale anului şcolar, până la Crăciun, se va aplicà următorul program, dela *cl. I până la V* inclusiv, considerându-se în special pentru clasele III, IV şi V, ca program de tranzaţie. *Chestiunile indicate în acest program provizoriu* se vor trata potrivit cu gradul de desvoltare al înţelegerii elevilor şi cât mai mult în directă legătură cu viaţa şcolii.

Ideia morală generală ce se va lămuri în prima linie, este *ideia Datoriei.*

Se va plecà dela expunerea şi tălmăcirea îndatoririlor şcolare, pe cari elevii vor trebui să şi le însuşiască şi să le aibă prezente mereu în spirit.

1. In prima oră se vor arăta obligaţiile prevăzute de Regulamentul şcolar pentru elevi în cercul vieţii şcolii.

2. Datoriile elevilor în afară de şcoală: pe stradă, în public şi în ce priveşte frecventarea teatrelor, cinematografelor, spectacolelor de orice fel.

3. *Datoriile către sine însuşi*, exemplificate în datoriile relative la *îngrijirea corpului* prin higienă, gimnastică, sport.

4. *Datoriile către sine însuşi*, arătate în datoriile către *viaţa sufletească*, şi anume:

a) către viaţa religioasă, prin studiul raligiei şi prin cult;

b) către viaţa estetică, prin îndeletniciri cu artele predate în şcoală: muzica, desenul, lucrul manual.

5. Asemenea, datorii către *vieaţa intelectuală*, prin cultura generală, cuprinsă în studiul diferitelor materii de învăţământ, arătându-se contribuţia anumită a fiecăruia din ele, la cunoaşterea realităţii.

Se va aduce astfel la conştiinţă înţelesul obligativităţii culturii.

6. Dintre datoriile către sine însuşi, sau datoriile *individuale*, se va insista asupra *muncei*. Se va arătà, cu exemple din *biografiile oamenilor mari*, importanţa muncii perseverente în viaţă; se vor utiliza în special datele din autobiografia lui Franklin. Se vor indicà efectele dezastruoase ale *lenii*.

7. *Respectul de sine. Demnitatea personală.* Ţinerea de cuvânt, Punctualitatea, exactitatea; corectitudinea, în raporturile cu colegii, cu profesorii, cu toată lumea.

8. Ca formă a respectului de sine şi a demnităţii personale: *curajul moral*. Curajul de a spune adevărul, curajul de a-ţi mărturisi greşală, de a recunoaşte meritele altora, chiar ale adversarilor.

Asupra acestei virtuţi se va insista cu ocazia exercitării simţului dreptăţii, amintită în *a doua oră* de activitate a dirigiţilor pentru educaţia morală.

9. *Veracitatea* şi *minciuna*. Caracterizarea minciunii. Urmările ei condamnabile pentru cel care minte şi pentru societate.

Sinceritatea şi *ipocrizia* în raport cu demnitatea personală.

10. Pornind dela *însărcinările date elevilor*, ca funcţiuni publice în clasă, după cum se prevede în programul de activitate al educaţiei morale, în a doua oră de dirigenţie, se va lămuri *ideia solidarităţii sociale, a răspunderii* faţă de interesele obşteşti. Se vor învederă, prin exemple concrete luate din viaţa şcolară, efectele păgubitoare pentru vieaţa colectivă a neglijării însărcinărilor publice.

Ordinea tratării acestor chestiuni, afară de acele dela început, unde o indică însuşi începutul activităţii şcoalei, nu este riguros fixată prin înşirarea lor în acest program; ea poate varia, după împrejurări, depinzând de sugestiile întâmplărilor vieţii şcolare.

Când acestea nu aduc prilejul favorabil desvoltării lor, se va recurge la alegerea unei lecturi potrivite, din analiza căreia să se precizeze ideia morală intenţionată.

Să se vază, pentru alte îndrumuri şi sugestii, programul de *Etică* din clasele VI şi VII şi *Instrucţiunile* respective.

II. A doua oră de dirigenţie.

Exerciţii practice de voinţă.

Luminarea inteligenţei şi stimularea sentimentului, atât de necesare vieţei morale, sunt totuşi numai o condiţie premergătoare a formării personalităţii.

Educaţia morală se complectează şi se desăvârşeşte prin căpătarea deprinderilor de acţiuni bune. Iar deprinderile bune se câştigă prin exercitarea statornică a voinţei în manifestări active, călăuzite de un ideal moral.

Pentru aceasta, trebue să se chibzuiască şi să se ofere elevilor dese ocazii în cari natura lor morală să se exprime prin acţiuni, menite a se cristaliza în acele bune deprinderi sau virtuţi ce alcătuesc caracterul moral al omului şi al cetăţeanului.

Aceste ocazii se vor căuta şi imagina în diferite direcţii ale vieţii şcolare, propriu zise, în legătură cu dânsa.

1. Un prilej de a contracta deprinderea exactităţii în îndeplinirea datoriei, simţul solidarităţii şi al răspunderii, îl oferă, bunioară, elevilor unele însărcinări, cu caracter de utilitate publică pentru ordinea, bunul mers, higiena, estetica întregei clase, echivalente cu adevărate funcţiuni sociale, în cadrul restrâns şi redus al vieţii şcolare. Diversele atribuţii de şefi de clasă, de şef de şir, de monitori sau cestori, mai ales când clasa este călăuzită în buna lor alegere, răspund acestui scop educativ.

Asemenea alte însărcinări menite a îndeplini îndatoriri de folos obştesc, precum: grija aerisirii sălii de clasă după fiecare oră de lecţie; grija aducerii în clasă a materialului didactic necesar şi indicat de profesor şi a aşezării lui la locul cuvenit de unde a fost luat; grija celor trebuincioase scrisului la tablă; grija adunării obiectelor uitate la eşirea din clasă, după ultima oră, etc.

Astfel de însărcinări publice, din cari s'au dat aci numai câteva exemple şi cari se pot închipui mult mai numeroase şi variate, după împrejurările vieţii şcolare, dacă se atribue fiecare din ele la doi-trei elevi deodată, şi pe un timp determinat, pot da ocazie tuturor elevilor să îndeplinească pe rând, în timpul anului, o funcţiune socială, o slujbă de interes şi folos obştesc; şi dacă sunt bine conduse şi serios controlate, vor contribui la formarea sentimentului de răspundere şi a deprinderilor de conştiincioasă îndeplinire a obligaţiilor.

2. Ocazii de exercitare a simţului dreptăţii şi al sincerităţii se vor da elevilor punându-i să judece singuri unele cazuri de greşeli ale colegilor. *Tribunalele şcolare*, experimentate în diferite şcoli din ţară şi străinătate, alcătuite cu chibzuială, dau rezultate educative apreciabile.

Aceasta duce la sistemul de *autocârmuire* a clasei şi a şcoalei, atât de bogat în mijloace de stimulare şi de exercitare a sentimentului de solidaritate, de răspundere şi de dreptate.

Sistemul de autoguvernare a clasei e de mare importanţă şi pentru educaţia viitorului cetăţean, întrucât îi dă elevului posibilitatea de a trăi în mic—în cadrul mediului şcolar şi în limitele permise de gradul lui de desvoltare psihică—viaţa de cetăţean ordonat şi activ prin convingere. Astfel şi în educaţia cetăţenească—ca şi în cea morală—nu ne vom mulţumi numai cu cunoaşterea principiilor, normelor şi datoriilor (de bun cetăţean), ci vom trece şi la punerea în practică a acestora, prin exerciţii menite să formeze şi deprinderile necesare unui bun cetăţean.

3. În acelaş scop educativ de exercitare a simţului dreptăţii, vor fi puşi elevii să se clasifice singuri după anume însuşiri morale şi aptitudini caracteristice, căutând a da fiecăruia ce e al său, şi a recunoaşte, obiectiv şi imparţial, fiecăruia meritul ce-l are: *Suum cuique.*

4. Iar pentru exercitarea autocontrolului, atât de important în autonomia morală, se vor institui *caete individuale* în care elevii îşi vor însemna încercările făcute pentru însuşirea unei anumite deprinderi bune, cazurile de luptă, de greutăţi şi de isbândă în această direcţie.

Elevii vor arăta în caetele individuale, *în special,* încercările făcute spre a pune în practică şi a transforma în deprindere principiile şi virtuţile, care au fost lămurite, sub conducerea profesorului diriginte—şi anume în prima oră de educaţie—pe baza textelor cetite sau a cazurilor întâmplate realmente în şcoală. Astfel, spre ex. dacă în ora de lămurire a principiilor s'a vorbit—pe baza unei povestiri din «Cartea Vieţei» de Foerster—despre stăpânirea de sine în vorbire, spre a se evita cuvintele ofensătoare, calomnia, indiscreţia, etc. elevul va arăta, după un timp de exercitare a acestei virtuţi, în câte şi în câte cazuri a fost învins de tentaţie, deci nu a reuşit să se stăpânească. În acelaş mod se pot lămuri şi principiile:

Să nu indispunem pe alţii prin propria noastră indispoziţie.

Să nu răspundem răului cu răul.

Cea mai bună pedeapsă e ertarea.

Când răul s'a produs, să nu intervină ambiţia, îndărătnicia, pizma, pentru a împiedica revenirea la sentimente bune, etc.

Natural, că atunci când intervin noi principii spre a fi exercitate, cele vechi nu vor fi părăsite, ci se va continua şi cu exercitarea lor.

In modul acesta sfera principiilor devenite convingeri şi a exerciţiilor devenite deprinderi, creşte continuu.

Pentru obţinerea unui bun rezultat cu astfel de mijloace, ca şi pentru întreaga operă de educaţie morală, de altfel, profesorul trebue să ştie a câştiga încrederea desăvârşită a elevilor, prin dovezile statornice ale sincerii lui iubiri, ale interesului părintesc ce le poartă şi ale dreptăţii lui exemplare de judecată înţelegătoare şi binevoitoare.

Astfel realizăm *disciplina liberă*, adică supunerea voită, consimţită de elevi pe baza unei convingeri personale profunde. Această convingere are un caracter *raţional, afectiv* şi am putea zice, *voliţional; raţional*, în sensul înţelegerii depline a unor principii şi norme de conducere în viaţă; *afectiv*, în sensul unei acceptări a îndrumărilor date de către educator, datorită sentimentelor de încredere şi simpatie, pe care acesta a ştiut să le trezească în sufletul elevilor săi; *voliţional*, în sensul unei adaptări,—prin exerciţii de voinţă acceptate de elevi,—a mecanismului voluntar la exigenţele normelor şi sentimentelor morale.

Aceste trei elemente sunt toate condiţiuni necesare unei ameliorări morale reale, întrucât, fără încredere şi iubire, spiritul elevului nu este deschis încercărilor educatorului său de a-şi forma convingerea raţională, iar fără deprinderea de a executa anumite acte, nu va putea găsi puntea de trecere dela convingerea morală la fapta morală sau, cu alte cuvinte nu va putea lega aceeace crede şi doreşte cu aceeace poate. Având convingerea morală şi afectivă, dar lipsiţi fiind de elementul voliţional, ne-am găsi în situaţia atât de bine caracterizată de zicătoarea latină: «*video meliora proboque, deteriora sequor*».

5. Alte ocazii, în cari elevii pot fi puşi a se exercita în acţiuni de solidaritate, în vederea realizării unui scop comun de folos obştesc, se vor căuta în alcătuirea de mici comitete şcolare, privitoare la utilizarea unei *biblioteci* a clasei, la organizări de *şezători* şi petreceri şcolăreşti, etc.

A treia oră

Studiul individualităţii elevilor şi contactul cu părinţii.

1. Cunoaşterea individualităţii elevilor este o lucrare de cea mai mare importanţă pentru opera de educaţie în genere, şi în special pentru educaţia morală.

Indeplinirea ei efectivă necesitează o îndelungată şi continuă observaţie a elevilor în diferitele lor momente de manifestare şi, pe cât posibil, în desfăşurarea evoluţiei lor din an în an, din clasă în clasă.

O consecinţă a acestei necesităţi este măsura ca un diriginte să urmărească aceiaşi serie de elevi din clasă în clasă, până la sfârşitul şcoalei, pe cât permite orarul catedrei sale, sau cel puţin până în clasa a VI, spre a se da şi profesorului de filozofie ocaziunea de a îndeplini sarcina de diriginte în clasele VI şi VII, unde, în mod natural, îi revine sarcina de a orienta pe elevi în sfera noţiunilor de morală.

La cercetarea individualităţii elevilor din toate clasele va contribui, de altfel, şi profesorul de filosofie, conform art. 94, al 3 şi art, 122, alin. ultim din *Lege*, care spune:

«Fiecare elev, pe lângă carnetul de sănătate, va avea şi o *fişă psihologică* alcătuită de profesorul de psihologie împreună cu dirigintele clasei».

Cunoaşterea individualităţii nu se poate prinde într'un moment oarecare, cum s'ar prinde chipul într'o fotografie, ci numai prin cercetarea atentă şi îndelungată a tuturor manifestărilor reale ale şcolarului.

Acestea trebuesc consemnate undeva, pentru ca, pe baza cât

mai multora din ele, precum şi a coordonării şi sistematizării lor, să se poată desprinde apoi cu mai multă siguranţă directiva desvoltării individualităţii. Câte manifestări mărunte, dar caracteristice fiecărui şcolar, nu sunt date uitării, din pricină că notele din catalog nu le pot înfăţişa, iar un alt mijloc de consemnare a lor lipsia în organizarea şcolară de până acum. *Foaia de observare* are acest scop: de a se nota în ea, potrivit întrebărilor formulate, tot ce se obsearvă caracteristic la fiecare şcolar.

Ministerul va pune la dispoziţie diriginţilor *formulare tip* pentru cercetarea individualităţii, care vor cuprinde la un loc carnetul de sănătate şi fişa psihologică.

2. Pentru o mai complectă cunoaştere a firii şcolarilor şi pentru a coordona influenţele educative ale şcoalei cu ale familiei, dirigintele va căuta, în această a treia oară a sa de ocupaţie, să se pună în contact, pe rând, cu toţi părinţi elevilor clasei sale.

Consiliul Diriginţilor.

Pentru a coordona acţiunea educativă a tuturor diriginţilor unei şcoale, se indică întruniri ale lor, din când în când, cel puţin odată pe lună, spre a-şi face cunoscut unii altora măsurile şi rezultatele operei lor şi a chibzui, în comun, mijloacele noui de întrebuinţat în scopul urmărit.

Acest *consiliu al diriginţilor* va lucra sub preşidenţia directorului şcoalei. Lucrările lui se vor consemna, alcătuind un dosar anumit.

II. — Pentru directorii şcoalei.

Dirctorul şcoalei, în răspunderea căruia cade, după lege, rezultatele întregei acţiuni educative a şcoalei, va căuta, în realizarea acestui scop, deosebit de măsurile necesare în vederea respectării obligaţiilor reglementare ale elevilor, să viziteze, ajutat de diriginţi şi de alte organe administrative,

gazdele elevilor, şi să supravegheze, împiedecând pe cât posibil, influenţa dăunătoare a cinematografului şi a cărţilor cu cuprins imoral, aruncate în calea elevilor de acele edituri lipsite de scrupul, cari speculează, pentru câştig mercantil, prevertind instinctele în fierbere ale tinerimii şcolare.

Activitatea profesorilor şcolii în genere pentru educarea morală a elevilor.

Opera de educaţie morală a şcoalei nu se va realiza complect dacă nu se va avea concursul colaborării armonice a tuturor profesorilor şi se va lăsa numai în sarcina diriginţilor şi a directorilor.

Profesorul, de orice specialitate ar fi catedra lui, e prin funcţiunea lui culturală şi socială, nu numai un savant informator al inteligenţelor în ramura sa, ci un educator al tinerimii.

In acest rol, de o însemnătate covârşitoare, el poate contribui la educaţia morală a şcolarilor influenţând şi inteligenţa lor şi sentimentele lor, şi voinţa lor.

Inteligenţa o va influenţa în direcţia educaţiei morale, folosindu-se de prilejurile ce-i oferă, întâmplător ori intenţionat, materia lecţiilor sale, spre a atinge şi lămuri ideile privitoare la sfera vieţii morale. Aceasta se întâmplă, în mod firesc, la toate obiectele literare: literatură, istorie, drept, religie, filosofie, etc.

Sentimentul moral şi sentimentele superioare, în genere, pot, de asemenea, fi puse în funcţiune şi desvoltate, cu ocazia predării tuturor studiilor liceale, fără excepţie. Nici cele mai reci, ca matematecile, nu se sustrag absolut dela această posibilitate de influenţă educativă. In toate se poate stabili legătura între om şi adevărurile ştiinţei. Ştiinţa, fiind un produs eşit din funcţiunile sufleteşti ale omului, profesorul ca educator, poate arăta legătura dintre unele adevăruri fundamentale ale ştiinţii cu viaţa de muncă şi adesea de sacrificii a unui om, a

unui învăţat, matematic, fizician, chimist, biolog, geograf, etc. Şi amintind astfel, în treacăt, momente impresionabile din viaţa lui moral-socială, poate să pună în vibraţie emoţionalitatea superioară a şcolarilor, umanizând astfel ştiinţa, în clipe de învăţământ cari nu se mai uită şi devin forţe remarcabile de educaţie umană.

Dar profesorul de orice specialitate poate contribui cu ceva în legătură directă cu educaţia morală a elevilor. El poate în două împrejurări să colaboreze cu dirigintele, la desvoltarea *voinţei morale.*

1. Exerciţiul moral de intensificare a simţului de dreptate poate fi îndeplinit de orice profesor, punând, din când în când, pe elevi să se clasifice singuri la obiectul sau la dexteritatea sa, în scopul pur educativ precizat mai sus.

2. Indeplinirea de către elevi a diferitelor însărcinări publice, cari privesc buna regulă a clasei în toate orele programei, nu numai se poate *dar se cere în mod imperios obligator să fie urmărită şi controlată de toţi profesorii şcoalei, ca o îndatorire de sine înţeleasă a activităţii lor şcolare.*

Se înţelege dela sine că pentru unii profesori, cari au ocazii de a veni în contact cu elevii adunaţi, în mod necesar, în grupe mai mari, ca în excursii, jocuri, solemnităţi şcolare, etc., sfera posibilităţii de a-i înrâuri şi conduce pe calea bunelor deprinderi e şi mai largă şi mai accesibilă.

Conferinţa profesorilor clasei.

Legea pune la îndemâna diriginţilor un prilej bine venit pentru a interesa pe toţi profesorii şcoalei de preocupările relative la educaţia elevilor şi a-i solidariza cu efectele lor. Ea prevede conferinţa *profesorilor clasei,* care, după Art. 107 alin. 2, este prezidată de diriginte. In aceste conferinţe, dirigintele va putea expune şi lămuri în special acele dispoziţii a căror îndeplinire are nevoie de concursul unitar al tuturor profesorilor.

II

INSTRUCTIUNI

pentru predarea *Filosofiei*, în special pentru predarea *Noţiunilor de Morală* în Liceu

Lucrările premergătoare ale comisiunilor de specialişti, chemaţi de Minister a elabora ante-proecte de programe analitice pentru toate materiile programei de liceu, au fost tipărite şi prezentate Consiliului General de Instrucţie *în sesiunea din Iulie-August.*

Propunerile comisiunei de Filosofie, *făcute, în ce priveşte Etica, de subsemnatul, au fost înfăţişate Consiliului General însoţite de* Instrucţiuni—*date în numele Comisiunii care şi le-a însuşit, — aşa cum o fac din nou aci, atât ca fost preşedinte al acelei comisiuni speciale, cât şi ca autor al lor.*

Dela Consiliul General, *care le-a aprobat, ele au fost înaintate* Consiliului Permanent, *care a hotărât publicarea programei de* Etică *pentru clasele VI şi VII în broşura* Programelor de Transiţie *pentru anul şcolar 1928-1929, înglobând-o în* programa *de* Filosofie *(pag. 40—45); dar* Instrucţiunile *respective au rămas să se publice când vor fi elaborate definitiv programele* tuturor claselor *de liceu, aceasta neputându-se îndeplini, în acel moment, decât pentru clasele I şi II.*

In a doua sesiune a Consiliului General, din Octombrie, programele de Etică au fost menţinute cu mici modificări, iar Instrucţiunile *în întregime, şi au fost înaintate Consiliului Permanent odată cu toate programele analitice revăzute din nou.*

Indiferent de locul oficial ce are sau va avea **Instrucţiunea morală** *în oganizarea învăţământului, pentru care menţinem epitetul de* **educativ**, *acele propuneri rămân în cadrul ştiinţei pedagogice, ca vederi ale autorului cărţii de faţă.*

I. Găvănescul

* * *

Pentru Etica teoretică sau filosofică de cl. VII

La vârsta când se începe *studiul filosofiei,* în ultimele clase de liceu, clasa VI şi VII, două trăsături noui ale evoluţiei psihice caracterizează sufletul elevilor: apariţia funcţiunilor superioare ale spiritului, care îşi pun probleme mari despre viaţă, lume, societate, reclamând satisfacerea cerinţelor raţiunii; şi o intensivă isbucnire a puterilor afective cari cer hrană, un obiectiv al manifestării lor şi necesitează o călăuzire şi o disciplină raţională.

La amândouă aceste trebuinţe sufleteşti — intelectuale şi emotive — răspund în gradul cel mai înalt studiile filosofice.

Prin legăturile ei logice cu toate studiile şi disciplinile ştiinţifice, şi cu toate ramurile programului de cultură generală, *filosofia* constitue sinteza supremă a celei mai complecte *corelaţii*—dacă nu şi a celei mai nediscutabile şi indicate *concentrări* de organizare şcolară; iar prin adevărurile şi principiile ei generale, serveşte de conducătoare orientată a spiritului în toate direcţiile activităţii lui, şi de suverană călăuză a întregii vieţi sufleteşti.

Dacă această însuşire superioară a filosofiei se poate afirma despre orice parte a sferei ei intelectuale, când se vorbeşte însă obişnuit de filosofie ca de o călăuză a vieţii—*philosophia vitae dux*—se înţelege, în special, partea filosofiei practice, care orientează mintea în domeniul noţiunilor morale—*Etica.*

Reintroducerea Eticei în programul de studii al şcoalelor de cultură generală, nu este numai o îndreptăţită întregire a cadrului general, tradiţional, al filosofiei; nu este numai o

satisfacţie necesară a cerinţelor superioare ale statului modern democratic, care se întemeează pe o reală desvoltare a simţului de răspundere socială şi de datorie morală în conştiinţa cetăţenilor lui; ci este în special şi îndeplinirea unei îndatoriri logice dictate de principiile, de intenţiile şi de dorinţele exprese ale noii *Legi asupra învăţământului secundar.*

Când noua lege pune ca scop esenţial al şcoalei *educaţia morală*, nu se putea să se lase spiritul generaţiilor tinere fără orientare suficientă, în sfera noţiunilor esenţiale ale vieţi, morale.

Lămurirea inteligenţelor asupra ideilor de bine, de datorie[1] de virtute individuală şi socială, începe, fireşte, încă din primele clase ale şcoalei secundare, ca simple îndrumări ale activităţii practice, ale exerciţiilor de voinţă, care alcătuesc fondul definitiv al *educaţiei morale* propriu zise.

Dar aceste îndrumări explicative ocazionale, adunate an cu an în decursul claselor succesive ale şcoalei, au nevoe de o coordonare finală, de o unificare şi integrare sistematică, atât de necesară organizării solide a spiritului. Această operă de sinteză a materialului de cunoştinţe şi de orientări parţiale revine filosofiei practice, *Eticei*, în ultimii ani ai liceului.

De aceia una din cele trei ore de dirigenţie, anume acea destinată precizării noţiunilor morale, să fie încredinţată profesorului de filosofie, chiar când el nu este dirigintele clasei, spre a face cu elevii clasei VI sinteza îndrumărilor morale practice date în timpul celor cinci ani de liceu, iar cu elevii clasei a VII, *întemeerea raţională a dreptei purtări*, lămurind cu dânşii câteva probleme capitale ale vieţii morale, *şi dând minţii şi conştiinţei lor argumentele raţiunii şi ale ştiinţei pentru susţinerea vieţii în calea dreaptă a idealului moral.*

In acest scop, nu e numai inutil, e chiar periculos a deschide şi desfăşura discuţiile contradictorii, uneori distructive, dintre sistemele filosofice, spre a ajunge la concluzia obişnuită: fiecare sistem e tare în critica negativă, slab în construcţia positivă.

Faptele morale fiind aceleaşi în structura obiectivă a realităţii, orice sistem filosofic, care caută să le explice şi legitimeze în faţa raţiunii şi a conştiinţei, e bun şi incomparabil mai folositor şi mai edificator decât nesfârşita vorbărie *diruens* a argumentelor combative.

Orice alitutidine de pretenţioasă nedumenire, care poate duce la scepticism, poate fi mai mult sau mai puţin la locul ei pe o catedră universitară, unde relativa maturitate de gândire a auzitorilor tinde a-şi înfiripa autonomia sa morală şi filosofică; e însă cu totul deplasată în şcoala începuturilor de orientare generală în lumea ideilor, unde lupta între controverse desorientează şi rătăceşte minţile, împiedicând formarea convingerilor ce susţin paşii şovăelnici în calea dreptei purtări a vieţii.

In scopul suprem al consolidării conştiinţei morale, orice încercare de a pune de acord între ele sistemele de gândire ce caută a întemeia viaţa morală pe o concepţie fundamentală proprie, fie ea luată din experienţă, din raţiune, din credinţa religioasă, din metafizică, este operă de înaltă valoare educativă, deci de un profund fundament etic, şi desigur, de o superioară punere de acord cu eternele trăsături constitutive ale realităţii morale înseşi.

Este cu deosebire semnul unei superficialităţi de cugetare neîngăduite, a stârni în special conflicte fără rost educativ şi cultural între temeiurile teologice ale moralei creştine şi temeiurile raţionale ale moralei filosofice. Ori din care parte ar porni începuturile ofensivei, duelul dialectic e neserios şi copilăresc, desfăşurându-se în arena şcoalei secundare, în spectacolul unor judecători minori, cari aşteaptă călăuzire pe calea direcţiei dominante a cugetării şi conştiinţei umane.

Filosofia are putinţa şi deci datoria de a aduce un *argument mai mult* pentru întemeierea bunei purtări recomandate de morala religioasă, pe baza unor anumite consideraţii ale ei. Şi consideraţiile venite, deoparte şi de alta, susţinându-se reciproc în întemeierea aceleiaşi moralităţi, asigură trăinicia concepţiilor

speciale din care pornesc; şi, mai presus de toate, asigură omenirii sprijinul neclintit al conduitei înţelepte, în acord cu legile eterne ale progresului şi ideialului moral.

Se repetă şi aci recomandaţia de a utiliza bucăţi alese din marii gânditori, ca lectură pentru expunerea ideilor fundamentale din diferite capitole.

Şi, de asemenea, recomandaţia de a pune pe elevi să gândească singuri, să caute formularea unor adevăruri, fiind călăuziţi metodic, prin întrebări ce recheamă cunoştinţele lor în legătură cu problema de care e vorba şi îl ajută a le combina spre a găsi singuri concluzii ce servesc la întemeierea unei teorii.

* * *

Pentru Etica pratică sau aplicată de cl. VI.

Lecţiile de Etică în clasa a şeasea au de scop a prezenta într'o unitate sistematică, orientările teoretice asupra noţiunilor morale date elevilor incidental, începând din clasa I., în special în una din orele de dirigenţie.

Principiile şi normele vieţei morale, găsite prin convorbiri şi discuţii cu ocazia analizei cazurilor concrete din viaţă sau din literatură, în decursul celor cinci ani de liceu, au nevoe a fi ordonate şi înfăţişate într'o legătură logică. Organizate în o sinteză, ele se vor susţine şi se vor lumina reciproc, ajutând şi înţelegerea şi reţinerea lor, şi vor prezenta astfel spiritului tăria solidarităţii ideilor în raporturile lor de armonie, care dă autoritatea convingerii în motivarea activităţii morale.

Programul de *Etică aplicată*, care ar putea servi de călăuză diriginţilor din primele cinci clase de liceu, în ce priveşte determinarea chestiunilor morale de elucidat prin lecturi potrivite, convorbiri discuţii, etc., constitue, în acelaş timp, sinteza firească a tuturor îndrumărilor morale date — cel puţin în aparenţă — fără plan unitar de succesiune şi coordonare sistematică, fără a fi raportate între ele ca părţi integrante ale unui tot.

Ca îndeplinire a principiului corelaţiei între studii, se vor utiliza exemple luate din viaţa oamenilor mari ai istoriei ce s'au ilustrat în diferitele ramuri şi direcţii ale manifestării vieţii omeneşti: oameni politici, oameni de ştiinţă, scriitori, artişti, etc.

Noţiunile se vor lămuri cu date explicative luate din studiul Psihologiei.

Nu numai Psihologia, Istoria politică şi culturală, Religia, Literatura, dar toate obiectele programului de studii pot oferi legături de exemplificare sau de explicare a preocupărilor şi legilor morale, fie în fondul lor de adevăruri şi principii, fie în viaţa marilor lor genii creatoare.

Se vor alege din operele marilor scritori şi gânditori, bucăţi potrivite spre a fi citite cu ocazia desvoltării diferitelor capitole.

BCU IAŞI CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

III.

PLANUL UNEI LECȚII

de Geografie pentru clasa I. (1)

A. Partea întâia a orei.

a) Stabilirea ordinei. Notarea absențelor. Controlarea caetelor.
b) Lecția recapitulativă: Egiptul, Abisinia.
c) Exerciții gimnastice.

B. Partea II-a a orei.

Lecția de predat: «Posesiunile franceze din Africa».

a) Pregătirea:

Afară de statele libere (Egiptul, Abisinia, Liberia), restul Africei, împărțit între Europeni. Mai tot colțul de Apus, cuprins între Mediterana și golful Guinea, ascultă de Francezi.

b) Tratarea.

I. Algeria și Tunisul.

1. Pământul. a) Un podiș mărginit la N. și S. de munții Atlas. b) Podișul nu e neted.

2. Clima. a) Plouă toamna și iarna b) râurile scurte c) ele formează dealungul bazinurilor lacurile „Șot" d) vara lacurile seacă lăsând sarea e) pe povârnișul de N. iarna e căldicel, plouă deajuns f) pe podiș: vara căldură și secetă; iarna frig (comparație cu România).

---

(1) De pe un plan de lecție ținută la *Liceul de aplicație* al „Seminarului pedagogic universitar din Iași".
Să se vază alte planuri de lecție în *Buletinul* acelui Seminar Pedagogic, No. 6, pe anul 1928.

3. Avuţia. a) Regiunea bogată e povârnişul de N. cereale, măslini, curmali, stejarul din care se extrage pluta, bumbacul, via, planta alfa: întrebuinţată la împletituri, se exportă în Europa pentru hârtie.

4. Locuitorii. a) cei mai vechi: Berberii; numele lor a fost dat de Romani 2) trăesc mai mult în munţi 3) unii sunt piraţi b) Arabii, Evreii c) Italienii în Tunis, Francezii în Algeria.

5. Francezii stăpânesc Algeria şi Tunisul din sec. 19-lea.

6. Oraşele: Alger şi Tunis.

(Tot aşa, dupa aceleaşi norme şi categorii, celelalte unităţi metodice ale lecţiei).

II. Marocul.

III. Sahara.

IV. Sudanul.

V. Insula Madagascar.

C. Partea III-a a orei.

Recapitularea lecţiei progresive. Schiţa rezumativă scrisă pe tabelă.

Posesiunile franceze în Africa.

I. Algeria. Tunisul.

1. Pământul. a) un podiş
   b) mărginit de munţii Atlas.
2. Clima a) plouă toamna şi iarna
   b) lacurile Şot
   c) pe povârnişul de N. iarna e căldicel
   d) pe podiş: vara f. cald
   iarna f. frig.

3) Avuţia: cereale, măslini, curmali, stejarul de plută, bumbacul, via alfa.

4) Locuitorii: Berberii, Arabii, Evreii, Italienii, Francezii.

5) Oraşe: Alger, Tunis.

II. Marocul.

1. Pământul. a) f. muntos
   b) în N. V. şes
2. Avuţia: metale, cereale, vite, pei marochin, covoare.
3. Oraşe: Maroco. Fez.
4. Populaţia: Berberii, Maurii, Evreii.

III. Sahara.

1. Pământul: povârnişuri cu râpi muntoase.

IV. Sudanul.

1. Pământul. a) podişuri cu depresiuni.
b) şes mlăştinos spre ţărm.

D. **Preocupări metodologice şi educative.**

I. Cu privire la *educaţia inteligenţei:*

a) Metoda activă.

b) Intuiţia: 1. harta fizică şi politică a Africei
2. fotografii: oraşul Fez, Tunis, Alger, peisaj marocan, scoaterea plutei.

c) Corelaţia 1. Cu Istoria: Fenicienii au adus Berberilor primele elemente ale unei culturi superioare, au fondat Cartagena. Luptele dintre Romani şi Cartaginezi.
2. Cu Zoologia: caracterele specifice ale animalelor din pustia Saharei, cămila, struţul. Ale animalelor din Sudan: boul cu cocoaşă.

II. Cu privire la *educaţia sentimentelor: Humanismul.*

1. Sentimentul de blândeţe, arătând bunătatea Francezilor în administrarea posesiunilor lor.

2. Sentimentul de admiraţie, vorbind de regimentele de Marocani ce au luptat cu un mare eroism în marele războiu, pentru Franţa.

3. Sentimentul de milă pentru locuitorii pustiei ce rabdă de foame zile întregi, deasemenea pentru Negrii Kru din Guinea superioară ce muncesc din greu într'un climat foarte nesănătos.

4. Sentimentul de solidaritate, arătând unele fapte ale Negrilor, isvorîte de acest sentiment.

III. *Pentru desvoltarea voinţei:* (Activismul).

1. Insărcinări date pentru aducerea materialului intuitiv, pentru îngrijirea de cele necesare scrisului la tablă; etc.

2. De desemnat pe caete Africa cu posesiunile franceze.

* * *

Elevii de ascultat: X. Y. Z.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

TABLA DE MATERII.

Pag.

Prefața 1
Introducere 3

PARTEA I.

Introducere în Didactica Generală . . 5

CAP. I.

Importanța educației intelectuale.

Interesul de actualitate al științei ce se ocupă cu educația inteligenței. Rolul inteligenței în viață. Primatul inteligenței în școală și în directivele culturei. Motivarea lui. Primatul voinței și al Binelui. Motivarea lui. 7

CAP. II.

Educația inteligenței.

Educația și instrucția. Scopul funcțional al inteligenței. Condiții pentru atingerea lui. Considerarea lor sub aspectul pedagogic Scopuri didactice. Educația intelectuală și cea integrală. 13

CAP. III.

Obiectul Didacticei.

Locul Didacticei în sistemul științelor pedagogice. In cultura generală și profesională. Problemele ei deduse din scopul ce urmărește. Didactica generală și Didactica specială . . 18

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. IV.

Problemele Didacticei. Pag.

Relativ la scopul învățământului; la ce trebue și cum trebue să se învețe; la asocierea cunoștințelor. Gruparea chestiilor după afinitatea lor logică. Didactica generală și Didactica specială. Metodologia logică și metodologia didactică . 23

PARTEA II.

Noțiuni de psihologie.

Premergătoare operei de educație a inteligenței . . 29

CAP. V.

Cele trei funcțiuni sau „facultăți" ale sufletului.

Cunoașterea, simțirea, acțiunea. Caracteristica și rostul lor biologic. Diferitele forme ale funcțiunilor de cunoaștere, de sentiment, de voință. Prezența lor în orice moment al vieței sufletești. Egala lor primitivitate și ireductibilitate. . . 32

CAP. VI.

Diferite fenomene de cunoaștere, simțire și voință. 34

CAP. VII.

Atențiunea. [1])

Atenția involuntară și voluntară. Condițiile atenției; oboseala. 38

CAP. VIII.

Asociația stărilor de conștiință.

Fenomenul asociației. Legea asociației. Diferite feluri de asociație: de simultaneitate, de succesiune. Eterogene: de factori intelectuali, emotivi, activi între ei. Generice și individuale; eliptice. 42

CAP. IX.

Memoria.

Factorii constituiri ai memoriei. Condițiile păstrării, ale reproducerii, ale recunoașterei. Cultivarea memoriei . . 47

1) Numerotarea capitolelor din carte să se îndrepte după aceea din *Tabla de materii*.

CAP. X.

Imaginaţia. Pag.

Funcţiunea de prefacere a datelor experienţei în imaginaţie şi fantezie. Diferitele feluri de imaginaţie: determinativă şi creatoare. Condiţiile combinării elementelor pshice în imaginaţia creatoare. Influenţa imaginaţiei asupra voinţei şi vieţei fiziologice. 53

CAP. XI.

Aperceptia.

Procesul de prefacere a datelor experienţei; asimilarea pshică. Organul aperceptiv. Pregătirea lui în învăţământ . . 58

CAP. XII.

Operaţiile intelectuale.

Stabilirea de asemănări şi deosebiri; abstracţia, generalizarea clasificarea; exercitarea lor prin intuiţie, în metoda activă. Judecata şi raţionamentul. Influenţa sentimentului asupra inteligenţei. 61

CAP. XIII.

Formele cugetării. Cauzabilitatea şi finalitatea. . 67

PARTEA III.

Problema Programei 71

CAP. XIV.

Scopul învăţământului.

Scopul învăţământului dedus din scopul biologic al inteligenţei. Scopul practic şi teoretic. Aspectul pedagogic al scopului învăţământului, dedus din scopul şcolii. Educaţia complectă. Inrâurirea prin instrucţie: asupra formării inteligenţei, a sentimentului, a voinţei. Scopul multiplu al învăţământului. 73

CAP. XV.

Problema Programei. Ce trebue să se înveţe.

Principiul utilitarismului în alcătuirea programelor. Principiul formalismului „şcolăresc“ — Principiul cultural-pedagogic.

Pag.

Programul complect de cultură generală şi de educaţie integrală. Grupări de studii, în programe variate, după timp şi loc. Programa oficială a şcoalelor noastre secundare. Evoluţia programelor şcolare 83

CAP. XVI.

Valoarea relativă a studiilor şcolare.

Soluţionări empirice. Anarhia didactică. Principiul general al valorificării studiilor. Ordinea ierarhică a studiilor: din punct de vedere individual şi social. Dedusă din importanţa biologică a mediilor. Calităţile generale ale studiilor noologice. 98

PARTEA IV.

Problema metodei. Cum să se înveţe . . 115

CAP. XVII.

Arta de a instrui. Reguli didactice.

Empirismul în aplicarea regulilor didactice. Necesitatea cunoaşterii acestora. Găsirea lor pe cale raţională. Ce va să zică a comunica o cunoştinţă. 116

CAP. XVIII.

Cunoaşterea şi formarea organului apercepător al inteligenţei 123

CAP. XIX.

Învăţământul să fie progresiv şi clar . . 126

CAP. XX.

I n t u i ţ i a.

Înţelesul obişnuit şi general al intuiţiei. „Arta de a intui", a lui Pestalozzi. Intuiţia în toate gradele de învăţământ. In învăţământul secundar. Intuiţia externă sau materială şi cea internă sau spirituală. Intuiţia în diferite studii. In ştiinţele cosmologice: naturale, fizico-chimice; în geografie. Intuiţia în ştiinţele noologice. Consideraţii privitoare la predarea Filosofiei. Introducerea în filosofie.—Cartea şcolară, auxi-

Pag.

liară profesorului. Condiţiile unei bune cărţi şcolare de filosofie.—Intuiţia în psihologie. Intuiţia în studiul literaturilor. Intuiţia în istorie: elementul ei specific. Prepararea şimţului şi aperceperii timpului istoric. Unitatea de măsură materială, linia timpului. Unitatea de măsură psihologică: timpul trăit 131

CAP. XXI.

Invăţământul să fie interesant — şi practic.

Interesul teoretic şi practic în ştiinţe. Condiţiile subiective ale interesului în învăţământ. Interesul practic sau material în logică. Interesul practic în şt. fizico-naturale; efectul cultural-educativ al practicităţii şcolare. Interesul practic în studiul istoriei. Interesul practic în raport cu perspectiva depărtării în timp şi spaţiu. Invăţământul istoriei în şcoala română, privit din punctul de vedere cultural-didactic. . 156

CAP. XXII.

Activitatea spontană. Metoda activă.

Motivarea psihologică a atitudinei active în învăţământ. Metoda expozitivă şi metoda activă. Aplicabilitatea metodei active în predarea diferitelor studii; matematici, ştiinţele experimentale, limbi. Metoda activă sau euristică în predarea Istoriei. In predarea Filosofiei, în special a Moralei.—Spiritul metodei active în dependenţă de şi în acord cu spiritul dominant al epociei. Variaţia aplicărei ei după gradul desvoltării mintale. Câteva reguli în punerea întrebărilor. Deosebirea întrebărilor după scopul lor şi după funcţiunea mintală exercitată. Efectul educativ al stimulării activităţii personale. Folosul metodei pentru disciplina clasei. . 176

PARTEA V.

Sistematizarea cunoştinţelor. Organizarea mintală 203

CAP. XXIII.

Problema sucesiunii cunoştinţelor în învăţământ.

Punctul de vedere logic. Punctul de vedere pshiologic. Caracteristica psihologică a vârstelor copiilor de şcoală, în raport

Pag.

cu interesul didactic. Faza activităţii spontane, a retentivităţii, a adolescenţii. Sugestii didactice din natura lor caracteristică 205

CAP. XXIV.

Corelaţia studiilor.

Problemă specială învăţământului secundar, comparat cu cel primar. Înţelesul principiului corelaţiei. Raţiunea psihologică a corelaţiei. Radiarea interesului didactic. Unificarea intelectuală. Coordonarea motivelor de acţiune. Exemplificarea corelaţiei în raporturile logice dintre studii. Aplicarea practică a corelaţie în facerea lecţiilor . . . 215

CAP. XXV.

Problema concentrării studiilor sau a organizării învăţământului.

Diferitele principii de organizare a învăţământului. 234

CAP. XXVI.

Clasicismul ca principiu de organizare a învăţământului.

Înţelesul cuvântului „clasic". Clasicismul pedagogic; antic şi modern. Efectul cultural-pedagogic esenţial şi „specific" al literaturelor clasice. Raportul acestui efect cultural specific faţă de coprinsul de cultură generală şi social—morală al literaturilor. Clasicismul modern; literatura naţională şi literaturile străine. Criteriul pentru alegerea literaturilor moderne străine ca studii obligatoare în şcoliile de cultură generală 237

CAP. XXVII.

Realismul ca principiu de organizare a învăvăţământului.

Raţiunea apariţiei realismului în vechiul organism clasic al învăţământului. Desvoltarea şi tendinţa lui de dominaţie. Realismul şi cultura generală. Sistemul realismului pedagogic formulat de H. Spencer. Critica principiului realist. . 247

CAP. XXVIII.

Humanismul modern. — Ideia social-etică şi naţională ca principiu de unificare armonică a studiilor.

Pag.

Principiu de concentrare a studiilor luat din preocupările dominante ale spiritului contimporan. — Ideia humanistă în matematici; în predarea studiilor fizico-chimice. In ştiinţele naturale. In geografie. — Humanismul în ştiinţele noologice: religie, filosofie, istorie, literatură. — Condiţia realizării concentrării humaniste; pregătirea profesorilor ca educatori 255

CAP. XXIX.

A c t i v i s m u l.

Caracterizarea cultural-psiologică a diferitelor sisteme de organizare a studiilor şcolare. Tendinţa educativă dominantă a organizării activiste. Principiul caracteristic al activismului pedagogic. Activismul faţă cu organizaţia şcolară contimporană. Inceputuri de organizaţie activistă aiurea. Expermentarea ideii activiste la noi; exemple luate din viaţa Liceului de aplicaţie al Seminarului Pedagogic Universitar din Iaşi 275

CAP. XXX.

Factorii efectivi ai învăţământului educativ.

I. PROGRAMA.

1. Unitatea totală a programei, ca factor al învăţământului educativ. — Condiţii ideale de elaborare a programei şi condiţii reale.

2. Efectul educativ al fiecărui studiu în parte. — Influenţa ocupaţiei intelectnale speciale asupra spiritului. — Omul de ştiinţă, omul practic. — Deprinderile mintale variază dela o ştiinţă la alta. Aducerea la conştiinţă a procedărilor logice. — Efectul educativ specific al fiecărui studiu în parte. — Logica. — Pshiologia. — Filosofia. — Istoria. — Matematica. — Ştiinţele naturale. — Raţionamentul corelativ biologic în istorie, sociologic, geografie. — Ştiinţele fizico-chimice sau experimentale. — Alte influenţe educative asupra minţii, deosebit de cele specifice . . . 327

371.3.02(02)=59

CAP. XXXI.

Factorii efectivi ai învăţământului educativ.

II. MANUALUL.

Pag.

Manualul şi programa. — Manualul în vieaţa şcolarului. — Condiţiile unui bun manual. Condiţii de fond, Condiţii formale sau pedagogice. — 1. Cantitatea cunoştinţelor. Manualul şi *Comisiile oficiale* pentru aprobarea cărţilor didactice în faţa cerinţelor pedagogice. Una din cauzele *încărcării programelor* şi a plângerii de *surmenaj*. — 2. Legătura între cunoştinţe: *corelaţia*. — 3. Preocuparea de educarea sentimentelor: *humanismul*. — 4. Preocuparea de exercitarea voinţei: *activismul*. = Manualul şi profesorul . . 349

CAP. XXXII.

Factorii efectivi ai învăţământului educativ.

III. PROFESORUL.

„Totul atârnă de profesor.“ — Profesorul şi metoda. Profesorul şi ceilalţi factori ai învăţământului: programa şi manualul. — Condiţiile unui bun profesor. Condiţiile de fond sau ştiinţifice. Condiţiile formale sau pedagogice, de specialitate profesională. — Condiţiile unei bune lecţii. Coprinsul unui plan de lecţie. Preocupările metodologice şi educative, în vederea scopului *educaţiei complecte prin învăţământ*. — Reguli în punerea şi repartizarea întrebărilor, în formularea şi notarea răspunsurilor. Disciplina şi euristică. Tabloul statistic al distribuirii întrebărilor. — Locul profesorului în clasă. — Măestria didactică. 356

Anexe 369

I. **Educaţia morală.**

Program oficial de activitate pentru diriginţi, directori şi profesori, însărcinaţi cu educaţia morală. . . . 371

II. **Instrucţiuni,**

Pentru predarea *filosofiei*, în special pentru predarea *Noţiunilor de Morală* în liceu. 383

III. **Un plan de lecţie.**

După cerinţele învăţământului educativ 389

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

LIBRARY